



ALMA MATER STUDIORUM  
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE PER LA QUALITÀ DELLA VITA

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia  
fondata nel 1989

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA  
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA  
UNIVERSITÀ DI VERONA

**Gruppo SIPED**  
**Teorie e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione**  
Atti della Prima giornata di studio

***Oltre i confini, lungo i margini***

Rimini, 3 ottobre 2014

Sala del consiglio del Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita  
Università di Bologna



a cura di

Massimiliano Tarozzi, *Università di Bologna*  
Valentina Montù, *Università degli Studi di Verona*  
Andrea Traverso, *Università di Genova*



ALMA MATER STUDIORUM  
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE PER LA QUALITÀ DELLA VITA

***Oltre i confini, lungo i margini***  
A cura di M. Tarozzi, V. Montù, A. Traverso

Atti della prima giornata di studio del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione

**Edito da:**

Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, 2015

**Politiche editoriali:**

Tutti i contributi presenti in questo volume sono stati selezionati con il metodo della double blind peer review dal Comitato Scientifico del seminario, composto da:

Massimiliano Tarozzi, Università di Bologna  
Luigina Mortari, Università di Verona  
Elisabetta Biffi, Università di Milano Bicocca  
Chiara Bove, Università di Milano Bicocca  
Valentina Mazzoni, Università di Verona  
Chiara Sità, Università di Verona  
Paolo Sorzio, Università di Trieste  
Andrea Traverso, Università di Genova  
Lucia Zannini, Università di Milano



Attribuzione - Non commerciale 3.0 Italia (CC BY-NC 3.0)

© 2015, by Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, QuVi

ISBN 9788898010332

## INDICE

V. Montù, <i>Prefazione</i> .....	4
P. Tomasi, A. Bortolotti, <i>A scuola nel bosco</i> .....	5
S. Cescato, <i>Bambini, genitori, educatori al nido d'infanzia. Un'esplorazione 'micropedagogica' dei momenti di transizione</i> .....	10
A. Vitale, <i>Prendersi cura di un processo di ricerca opaco. Operatori, famiglie, minori e ricercatori valutano due servizi per le famiglie</i> .....	16
R. Pagano, A. Schiedi, <i>L'adolescenza: stereotipie e immagini inedite. Un'indagine fenomenologico-ermeneutica sull'adolescente tarantino</i> .....	22
E. Piedi, <i>Il tempo di una lezione: condotta e organizzazione temporale di una lezione nella scuola superiore</i> .....	28
P. Magnoler, <i>L'analisi dell'insegnamento: situazioni e concettualizzazione dell'azione</i> .....	34
P. Limone, R. Pace, <i>La design-based research per la progettazione educativa</i> .....	39
E. De Marco, A. Dipace, <i>La narrazione come approccio di studio delle "diete" mediali dei tweens. Il digital storytelling come metodo etnografico e partecipato di ricerca sul consumo mediale</i> .....	46
C. Palmieri, <i>"Dare forma al lavoro educativo, formare al lavoro educativo": un'esperienza di ricerca</i> .....	51
R. Cera, <i>La ricerca in soccorso della notte prima degli esami</i> .....	58
G. Persico, <i>S.P.Q.R. – sono pazzi questi ricercatori – ricerca empirica e metodologia umoristica: strumenti di indagine in ambito multiculturale</i> .....	64
E. Biffi, F. Zuccoli, <i>Utilizzare il collage per ricercare l'educazione</i> .....	69
S. Serbati, C. Sità, P. Milani, <i>Percorsi di negoziazione tra ricerca e pratica in P.I.P.P.I. - programma di intervento per la prevenzione dell'istituzionalizzazione</i> .....	75
A.Traverso, <i>Conclusioni. La pluralità nella ricerca educativa</i> .....	82

## PREFAZIONE

di Valentina Montù

Questo volume raccoglie 13 dei contributi proposti per la prima giornata di studio “Oltre i confini, lungo i margini” del gruppo SIPED Teorie e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione (TMRE), svoltasi il 3 ottobre a Rimini presso il Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita dell’Università di Bologna. Il gruppo TMRE, coordinato dalla Prof.ssa Luigina Mortari (Università di Verona) e dal Prof. Massimiliano Tarozzi (Università di Bologna), ha organizzato l’incontro con l’obiettivo di costituire un primo luogo di incontro e di riflessione sulle modalità attraverso le quali la ricerca empirica viene praticata, al fine di rispondere all’esigenza di fondare la ricerca in ambito pedagogico come sapere rigoroso che aspira ad una validità scientifica, evitando di cadere in una visione riduzionista dei fenomeni educativi. Pertanto, è necessario confrontarsi con rigore procedurale e chiarezza metodologica sui metodi di esplorazione e ricognizione dell’esperienza educativa.

La giornata di studio, raccogliendo contributi da differenti università (Milano-Bicocca, Bologna, Foggia, Roma Tor Vergata, Foro Italico di Roma, Aldo Moro di Bari, Macerata, Trieste, Verona, Carlo Bo’ di Urbino, Padova), ha aperto le porte per implementare la circolazione dei saperi su teorie e metodi nella ricerca empirica in ambito educativo nella comunità pedagogica italiana.

Sono state presentate ricerche, concluse o *in progress*, che indagano fenomeni educativi in differenti ambiti (scuola, infanzia, adolescenza, didattica universitaria, intercultura, ambito infermieristico).

Gli studi hanno affrontato la complessità dei fenomeni educativi secondo una pluralità di approcci teorici e metodologici utilizzando sia il metodo qualitativo sia il *mixed method*. Le ricerche hanno fatto riferimento, in particolare, al paradigma ecologico, alla filosofia fenomenologica ed ermeneutica, al metodo etnografico e all’etnometodologia, allo studio di caso come strategia di ricerca e ad alcune tecniche di raccolta dei dati come il questionario, l’intervista e la narrazione. I contributi presentati costituiscono un primo repertorio di metodi, approcci e prospettive teoriche utilizzati dai ricercatori italiani in ambito pedagogico a partire dai quali sviluppare metariflessioni sui processi di ricerca e sulle loro implicazioni teoriche, epistemologiche, metodologiche ed etico-politiche, metariflessioni utili a chiarificare i punti nodali della ricerca empirica in campo educativo sulla cui base tratteggiare le linee di un rinnovamento epistemologico.

## A SCUOLA NEL BOSCO

Paola Tomasi

Associazione pedagogica “Il Cerchio magico” di Rovereto  
info@paolatomasi.it

Alessandro Bortolotti

Università di Bologna, Dipartimento per la Qualità della vita  
alessandro.bortolotti@unibo.it

**Abstract:** Lo studio di caso che presentiamo si riferisce ad un'esperienza triennale di “Scuola nel bosco”, iniziativa educativa extracurricolare che in sostanza si configura come una sorta di colonia estiva. Le caratteristiche strutturali dell'attività, quali il numero esiguo dei partecipanti, le convinzioni e la formazione degli educatori, hanno consentito una raccolta dati in grado di approfondire le relazioni dell'ambito complesso sintetizzabile nel triangolo “Luogo - Adulti – Bambini”. Questo peraltro costituisce un elemento fondamentale dell'approccio definito “*Outdoor Learning*”. L'apprendimento contestualizzato che il servizio offre, caratterizzato da confini co-costruiti e non predeterminati in senso sia fisico sia simbolico, pare favorire la regolazione intrinseca, lo spirito di iniziativa, la responsabilità e la sostenibilità nei confronti del territorio da parte delle giovani generazioni. I risultati individuali confermano largamente, in linea con la letteratura internazionale del settore, l'importanza formativa di un utilizzo pedagogicamente fondato dell'ambiente esterno.

**Parole chiave:** apprendimento all'aria aperta, studio di caso, educatore riflessivo, auto-organizzazione, sostenibilità.

**Abstract:** This case study refers to a three years' experience of "Forest School", which is a non formal educational venture that essentially follows a summer camp model. The school structural characteristics, such as small number of participants and educators expressly trained for such an experience, have enabled to capture data about the complex relationship synthesized by the "Place - Adults - Children" triangle. This, however, is a key element of the educational "Outdoor Learning" approach. Our Forest School offers a contextualized learning, characterized by not predetermined, but co-constructed boundaries – both in physical and symbolic sense. That seems to strengthen intrinsic regulation, spirit of initiative, responsibility and sustainability towards the land by younger generations. Our results, largely consistent with the scientific review, provide a realistic description of what is possible to achieve taking children in the great outdoors, and how effective can be for their social and individual development.

**Keywords:** outdoor learning, case study, reflective educator, empowerment, sustainability

I temi che qui presentiamo riguardano la “Pedagogia dell'aria aperta”, definizione che intende affiancarsi (tra le altre) alle omologhe: “*Outdoor Learning*” inglese (d'ora in poi OL, traducibile come *Apprendimento all'esterno*), alla tedesca “*Erlebnispädagogik*” (*Pedagogia esperienziale*), e alla danese “*Frilustliv*” (*Vita all'aria libera*) (Festev & Humberstone, 2006, p. 25). L'esperienza educativa dedicata a soggetti in età evolutiva da noi portata avanti è stata infatti impostata seguendo principi affini a quelli delle “*Forest school*” di origine scandinava. Queste hanno luogo in aree verdi (Knights, 2009), come puntualmente richiamato anche nella denominazione data alla nostra iniziativa detta, appunto, “Scuola nel bosco”.

Dal punto di vista epistemologico ci sentiamo inoltre in linea con la prospettiva della “*Place-Based Education*” (d'ora in poi PBE, Smith, 2002), un riferimento largamente utilizzato dagli accademici di OL (Beames, Higgins & Nicol, 2012; Waite, 2011; Wattchow & Brown, 2011). Sintetizzando in modo drastico, secondo tale approccio andrebbe promosso un apprendimento consapevolmente radicato nella cultura locale, cioè che tenga conto delle caratteristiche solitamente uniche di ambiente, storia, economia ed arte locali. Dal punto di vista metodologico, la PBE viene incentrata su progetti fattibili nel mondo reale, nel rispetto dell'ambiente fisico e dell'entourage sociale (Sobel, 2004). Tale prospettiva appare inoltre del tutto congruente con il tema dell'apprendimento contestualizzato (Morin, 2000).

Le finalità dello studio riguardano la valutazione degli scambi educativi e dei relativi apprendimenti che hanno avuto luogo presso il centro estivo della Scuola del bosco, analizzati tenendo conto del *Modello relazionale dell'OL* (Waite, 2011, p. 7; figura n.1). Tale schema disegna innanzitutto un “triangolo pedagogico” ai cui vertici si trovano i seguenti elementi: bambini, adulti/educatori, luogo; la figura s'innesta inoltre in uno spazio la cui cornice è delineata dalle norme sociali e legislative di riferimento, e che definiscono regole formali ed informali d'utilizzo dell'ambiente esterno.

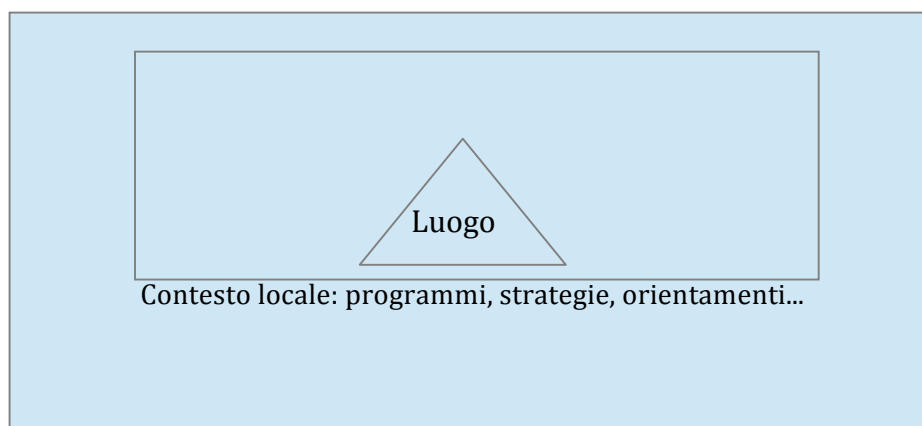


Figura n. 1: Schema del modello relazionale dell'OL (modificato da Waite, 2011: 7)

Presso la Scuola del bosco si sono dunque valutati i processi di cambiamento formativo relativi alla costellazione delineata in figura n. 1. L'ipotesi che ha guidato la nostra indagine riguarda in particolare l'importanza del luogo (concetto per noi definibile come un misto tra contesto e *setting*) sulle relazioni individuate dal triangolo sopra menzionato e tenendo presente, nonché valorizzando, elementi ed iniziative legate alla cultura locale.

A nostro avviso tali rapporti, così come il ruolo dell'apprendimento contestualizzato, risultano poco indagati o sottostimati da parte della ricerca pedagogica. La nostra indagine ha inteso invece fare luce sulla forma e sul valore educativo della nostra particolare esperienza, che unisce PBE e OL. La Scuola nel bosco risulta infatti un vero e proprio modello pedagogico con caratteristiche peculiari in rapporto ad importanti dimensioni formative, in particolare dal punto di vista della sostenibilità e livello ambientale, ad esempio rispetto dell'uso di materiali, ma anche nel campo delle relazioni sociali.

All'attuale domanda di ricerca siamo arrivati gradualmente, nell'arco di tre anni, seguendo la circolarità ricorsiva tipica dell'indagine qualitativa. I risultati che emergevano dai momenti di verifica alla fine di ogni anno hanno costituito il materiale tra cui scegliere la domanda di ricerca per l'anno successivo.

Il primo anno abbiamo osservato la capacità di bambini e bambine di acquisire velocemente le competenze che, secondo le nostre previsioni, sarebbero riusciti ad ottenere vivendo nell'ambiente naturale. Capacità inaspettate che ci hanno sorpresi, quali gestire autonomamente la conversazione tra tutti i diciotto bambini presenti durante il momento del pranzo all'aperto per un tempo superiore ai venti minuti. O utilizzare con sicurezza e senza incidenti attrezzi di equilibrio ed arrampicata normalmente non concessi perché ritenuti "pericolosi", dunque da loro mai usati prima. Infine, si è notata la dilatazione dei tempi di attenzione dedicati ad attività spontanee liberamente scelte e praticate in piccoli gruppi, tempi lunghissimi che vanno ben oltre quanto ci si potrebbe aspettare in ambienti strutturati indoor. Queste osservazioni ci hanno costretti a riflettere sul nostro ruolo di educatori, sui limiti che ai bambini non vengono dati solo dall'ambiente ma anche dallo "sguardo" adulto, perciò il secondo anno il focus è stato spostato sulle nostre stesse percezioni, sia dal punto di vista personale che del vissuto professionale, cercando di tracciare un confine e di trovare le contaminazioni tra questi due "abiti". Il processo ha portato ai seguenti risultati: da un lato il bambino è stato reputato come "agente", riducendo al minimo indispensabile l'intervento adulto nel setting; dall'altro, ed in parallelo, si è giunti alla consapevolezza che certe ansie, assolutamente fisiologiche, andassero gestite collettivamente.

Di conseguenza, nel terzo anno abbiamo allontanato le paure ed "allentato le redini", centrando l'attenzione sul comportamento dei bambini, lasciati spesso senza proposte di attività da parte nostra.

Perciò, anche se il campo di analisi è ancora molto vasto e non facilmente definibile, la domanda di ricerca si potrebbe così riassumere:

Come cambia la percezione degli educatori rispetto al proprio ruolo in questo tipo di luogo? Come agisce il luogo sui bambini? Cosa cambia nel comportamento dei bambini, e quali ripercussioni ha questo sulla funzione dell'educatore?

La ricerca, di taglio eminentemente qualitativo, ha seguito il disegno dello studio di caso (Stake, 1995). Questo ci è parso particolarmente adatto dal momento che tiene presenti due elementi per noi fondamentali: la prospettiva temporale medio-lunga (dipanata negli ultimi tre anni – ed ancora in progress), e la triangolazione dei punti di vista (bambini, educatori, genitori). I dati sono stati prodotti, raccolti e commentati attraverso descrizioni, osservazioni, interviste, scritture auto-riflessive, *focus group* e materiale audiovisivo.

I soggetti indagati sono stati sostanzialmente tutti i partecipanti all'iniziativa della Scuola nel bosco, ovvero gli utenti "diretti" (bambini) e "indiretti" (genitori), e tutto il personale coinvolto a vario titolo. Gli educatori hanno partecipato ad incontri di formazione riguardo alla progettazione delle attività, a verifiche intermedie, a discussione e confronto sul metodo di lavoro, alle verifiche finali condotte attraverso *focus group*.

Dal punto di vista etico possiamo richiamare due prospettive: una tecnica o "interna", contraddistinta dall'informazione esplicita data ai partecipanti riguardo alla ricerca e ai suoi fini; l'altra, "esterna", si riferisce alla ricaduta educativa in termini di rispetto per l'ambiente (non solo naturale) e di attenzione per la sostenibilità che si ottiene con questo tipo di attività, fattore messo in luce dalla ricerca specifica (Higgins, 2009). Si tratta di avviare ad un rispetto che scaturisce dall'attaccamento ad un luogo in cui si è abitato e in cui si è lasciato qualcosa di se stessi, coerente con entrambi gli approcci richiamati: PBE e OL.

Per quanto riguarda i risultati, abbiamo potuto osservare una relazione diretta tra la diminuzione dei nostri interventi e proposte dirette, e l'emersione di forti interessi da parte dei bambini; è apparsa in particolare la capacità di auto-organizzazione al fine del raggiungimento dei loro scopi. L'esempio del fuoco è forse quello più evidente, favorito dalle condizioni climatiche fredde: pioggia e freddo quasi tutti i giorni (da notare che normalmente si direbbe "brutto tempo", mentre per l'OL il tempo non è né brutto né bello, è semmai l'attrezzatura ad essere buona o cattiva!). Già nei due anni passati era palese il fascino che il

fuoco esercitava su bambini e bambine, sottolineato dall'entusiasmo che dimostravano nell'andare a cercare nel bosco legna da ardere per alimentare il falò, in modo da farlo più grande e più spaventoso.

Numerosi erano i tentativi di far diventare la gestione del fuoco di loro dominio, per esempio appiccandolo ai rami prima raccolti, e poi da brandire e portare in giro fumanti. Attività che ha richiesto più volte il nostro intervento, al fine di richiamare l'attenzione sulle modalità con cui condurre l'attività in sicurezza. Quest'anno, favoriti dal freddo, i più grandi hanno iniziato spontaneamente a riaccendere il fuoco del falò da soli fin dal mattino, riutilizzando le braci rimaste dalla sera precedente, ed arrivando nel giro di una settimana ad accendere e tenere acceso un *loro* piccolo fuoco accanto al grande falò "ufficiale".

Questa capacità di autogestione del proprio apprendimento, che si può indubbiamente definire contestualizzato, si è notata anche in altre attività di gioco motorio individuale o sociale, di esplorazione dell'ambiente, nella ricchezza degli scambi sociali intessuti con altri ospiti del Campo, come soggetti autistici e gruppi di ragazzi scout che si erano fatti coinvolgere in alcune attività - in particolare quella indubbiamente affascinante dell'accensione e mantenimento delle fiamme, peraltro a dispetto dei loro capi... Così come si è notata nella sintonia e nel legame forte che si è stabilito con noi educatori.

È perciò apparso evidente come questo ambiente promuova la capacità soggettiva e collettiva di regolazione intrinseca e di autoapprendimento. Al fine di chiarire meglio il contesto in cui emerge la proposta educativa, e come l'approccio metodologico si sia articolato ricorsivamente tra osservazione, valutazione e progettazione, alleghiamo nel box n.1 la sintesi del *focus Group* conclusivo del secondo anno.

BOX n. 1 – *Sintesi del Focus Group finale della scuola del Bosco - Anno 2013*

Quest'anno i bambini/e hanno sempre dimostrato una notevole capacità di adattarsi all'ambiente e disinvoltura a spostarsi autonomamente nelle varie zone del Campo: i prati e i boschi sono l'ideale per le nostre attività artistiche di "land art", ma anche motorie di arrampicata ed esplorazione. Le tende in dotazione hanno dato a tutti coloro che lo desideravano la possibilità di dormire all'aperto, attività che è stata molto apprezzata. C'è stato un buon clima di gruppo tra gli educatori, i momenti di confronto e verifica serali hanno svolto anche una importante funzione di aggregazione, oltre che di puntuale raccolta dati; inoltre la presenza di figure maschili ha dato equilibrio al team educativo. Ci si è resi conto dell'apporto delle esperienze negli anni passati, sia tra gli educatori che tra i bambini/e, il che ha permesso di "partire già avanti" fin da subito rispetto alle esperienze precedenti: dondoli più alti, il mettersi in fila da soli per aspettare il proprio turno per i giochi (così insoliti e paurosi, perciò affascinanti, che anche solo lo stare a guardare era interessante!), bambini che si aiutano tra loro nei giochi di equilibrio più difficili, a dormire in tenda... c'è da chiedersi fin dove si potrà arrivare!

**Aspetti da approfondire/su cui ricercare ulteriormente:**

- ricognizione delle attività che coinvolgono i bambini per tempi lunghi;
- modi per favorire una maggiore autonomia e responsabilità nei bambini/e;
- individuazione degli impliciti e degli stereotipi che imbrigliano il nostro lavoro educativo;
- definizione del nostro stile formativo nel rapporto con l'ambiente naturale.

Ci sentiamo quindi di ribadire l'importanza formativa dell'ambiente esterno, ovviamente mediante il suo uso pedagogicamente fondato.

Tale approccio consente di dare un contributo rilevante nei confronti di alcuni temi formativi estremamente attuali, quali la capacità di apprendimento contestualizzato, di saper gestire e organizzare autonomamente l'apprendimento, di una maggiore capacità di regolazione delle proprie emozioni, quindi della responsabilità nei confronti del territorio da parte delle giovani generazioni, e, ultimo ma non meno importante, della sostenibilità. Si tratta di favorire



competenze di cui nelle istituzioni scolastiche si riscontra sempre più la carenza, e la cui mancanza è considerata un problema emergente sin dalla Scuola dell'Infanzia.

Infine occorre avanzare alcune riflessioni critiche. La vastità del campo di studio con la ricchezza di stimoli che lascia intravedere, ma nello stesso tempo l'esiguità delle ricerche empiriche, hanno fatto sì che il focus delle ricerche sia stato individuato solo gradualmente. Si stanno ancora definendo le macro aree di apprendimento, e l'impressione è che ad ogni acquisizione la prospettiva si dilati enormemente. Perciò individuare un argomento di ricerca specifico e ben definito, come probabilmente dovrebbe essere, è ancora molto difficile. Per tali motivi la raccolta dati ha seguito tale andamento da "*work in progress*".

La scarsità delle risorse, inoltre, ha avuto delle ricadute sull'imperfetta sistematicità del lavoro di ricerca sul campo, con il rischio di risultare tendenzialmente aneddotica.

Altro elemento critico è stata la nostra "appartenenza" a più ruoli: ricercatori, pedagogisti ed anche educatori assieme agli altri (si potrebbero aggiungere i ruoli di cuochi, lavapiatti e così via...). Più ruoli che ci hanno costretto ad un serrato confronto e rispecchiamento reciproco, necessario ma anche importante al fine di una totale immersione in situazione, con la conseguente possibilità di "bilocarci cognitivamente" (Demetrio, 1996), per osservarla da tanti e diversi punti di vista.

Tuttavia, adottando il disegno dello studio di caso abbiamo potuto monitorare, raccogliere e riportare i vari passaggi effettuati ricorsivamente, mettendo così in luce come grazie all'interazione tra svolgimento delle attività, osservazioni, riflessioni, approfondimenti e rilanci che di volta in volta venivano progettati, il gruppo è riuscito a crescere assieme all'esperienza stessa in consapevolezza, coerenza ed abilità, a tutto vantaggio nostro e dei bambini e delle bambine della Scuola nel bosco.

## Riferimenti bibliografici

Beames, S., Higgins, P. & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom. Theory and Guidelines for Practice*. London: Routledge.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi*, Milano: Raffaello Cortina.

Festev, D., Humberstone, B. (2006). *Non-formal education through outdoor activities*. Cumbria: European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning.

Higgins, P. (2009). Into the big wide world: Sustainable experiential education for the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Experiential Education*, 32(1), 44-60.

Knight, S. (2009). *Forest Schools and Outdoor Play in the Early Years*. London: Sage.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina.

Smith, G. (2002). Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.

Stake, R.E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.

Waite, S. (ed.) (2011). *Children Learning Outside the Classroom. From Birth to Eleven*. London: Sage.

Wattchow, B. & Brown, M. (2011). *A Pedagogy of Place. Outdoor education for a changing world*. Victoria: Monash University.

# **BAMBINI, GENITORI, EDUCATORI AL NIDO D'INFANZIA. UN'ESPLORAZIONE 'MICROPEDAGOGICA' DEI MOMENTI DI TRANSIZIONE**

Silvia Cescato

*Università di Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"*

[silvia.cescato@unimib.it](mailto:silvia.cescato@unimib.it)

**Abstract:** La ricerca riguarda il tema della relazione tra genitori ed educatori e in particolare le dinamiche di interazione tra genitori, bambini, educatori durante i momenti di transizione dal contesto familiare al nido d'infanzia (accoglienza mattutina e ricongiungimento pomeridiano). L'oggetto viene studiato nella sua fenomenologia, prestando attenzione ai comportamenti e ai significati, intrecciando l'osservazione microanalitica delle pratiche educative, con l'esplorazione delle idee e delle rappresentazioni interne delle educatrici.

La ricerca si configura come uno "studio pilota", empirico e idiografico, che affronta il tema della relazione famiglie-servizi da una prospettiva micropedagogica, combinando diversi metodi e strumenti qualitativi di ricerca sul campo (sia propri della tradizionale ricerca in educazione, che mutuati da altri ambiti disciplinari, come la videoricerca e la psicologia clinica) e coinvolgendo gli educatori in una rilettura "situata" e critica delle dinamiche esterne (comportamenti) e interne (rappresentazioni) che li vedono coinvolti nell'interazione quotidiana con i bambini e i loro genitori.

**Parole chiave:** microanalisi, interazioni, video, rappresentazioni, nido

**Abstract:** The research deals with the theme of relationship between parents and educators, and in particular the dynamics of interaction between parents, children, educators during transitions from the family to the infant-toddler center (morning arrival and early afternoon leaving). The object is studied in its phenomenology, paying attention to behaviors and meanings, weaving the microanalytical observation of educational practices, with the exploration of ideas and internal representations of educators. The research represents a "pilot study", empirical and idiographic, which addresses the issue of family-service relationship from a micro-pedagogical perspective, combining different methods and tools of field research (both of the traditional research in education, and borrowed from other disciplines, such as videoresearch and clinical psychology) and involving educators in a "situated" and critical rereading of the external dynamics (behaviors) and internal (representations) in which they are involved in everyday interaction with the children and their parents.

**Key words:** microanalysis, interactions, video, representations, infant-toddler-center

## *Introduzione*

La ricerca si colloca nell'ambito della pedagogia dell'infanzia e riprende il tema della relazione tra servizi e famiglie, iscrivendosi in quella «pedagogia delle relazioni» (Bertolini, 1997; 1999) tra educatori, genitori e bambini oggi profondamente radicata nei contesti educativi del nostro Paese (Mantovani, 2006; 2007) e diffusa a livello internazionale (Epstein et al., 1997; Milani 2001; Dusi & Pati, 2011) grazie all'affermazione di prospettive ecologiche di sviluppo ed educazione (Bronfenbrenner, 1979).

La letteratura evidenzia quale "filo rosso" del dibattito psicopedagogico degli ultimi due secoli il tema della *coeducazione*, ovvero l'affermazione che l'educazione di un bambino

richiede di interfacciarsi con i suoi genitori, creando dei “ponti” tra il contesto familiare e quello istituzionale, in grado di rafforzare la funzione educativa di entrambe le agenzie (famiglia e servizio). D'altra parte, storicamente l'educazione occidentale è stata a lungo concepita ora come «affare di famiglia, ora di stato» (Milani, 2009) e questi steccati lasciano ancor oggi, nella pratica educativa, strascichi che riportano al centro della riflessione contemporanea la questione del superamento di chiusure reciproche tra contesti educativi.

A fronte di questa biforcazione tra dibattito teorico e pratica educativa, la ricerca si focalizza sullo studio empirico dei momenti di transizione, intesi come espressioni culturali di un fenomeno (quello del passaggio casa-nido) che consente di studiare in modo situato le modalità con cui educatori, genitori e bambini si relazionano, negoziando rituali e forme del loro incontro e le reciproche aspettative/concezioni culturali, nel delicato passaggio della responsabilità educativa.

Numerosi studi hanno sottolineato la specificità pedagogica dei momenti di transizione ecologica al nido (Barbieri, Angelini & Adorni, 1983; Maltempi, 1986; Comotti & Varin, 1988; Varin & Riva Crugnola, 1996) e tuttavia, ad oggi, quasi tutte le ricerche che hanno indagato questa dimensione si sono rifatte a prospettive teoriche di tipo diadico, ispirate agli studi sull'attaccamento (Bowlby, 1973) e più raramente hanno intrecciato l'osservazione dei comportamenti nella *triade* (educatore-genitore-bambino) con quel «sub-testo» (Lawrence Lightfoot, 2004), fatto di «rappresentazioni agite» (Stern, 2004), significati e aspettative degli adulti coinvolti, che – pur nel «non detto» (Massa, 1992) - condiziona l'andamento delle interazioni. Realizzare tale intreccio è stato uno degli obiettivi privilegiati della ricerca, che può ritenersi uno “studio pilota sul metodo” e che ha ripreso e sviluppato, in chiave pedagogica, alcune indicazioni emergenti da recenti studi di matrice psicologica a impronta relazionale. Tali studi sembrano suggerire nuove possibilità per ampliare la riflessione teorica e la ricerca su questi temi, offrendo un contributo interessante, da un lato per l'analisi dei comportamenti e delle dinamiche d'interazione nella triade (Fivaz-Depeursinge & Corboz-Warnery, 1999; Simonelli et al., 2012), dall'altro per lo studio delle «rappresentazioni agite» (Stern, 1995; 2004) che orientano internamente l'adulto nelle sue modalità di interazione.

### *Prospettive epistemologiche e quadri teorici di riferimento*

Da un punto di vista epistemologico, lo studio si iscrive in una prospettiva micropedagogica (Demetrio, 1992) e fenomenologico-ermeneutica di ricerca (Van Manen, 1990): l'esperienza educativa è studiata a partire da una piccola porzione dell'esperienza stessa, analizzata intrecciando il piano osservativo dei comportamenti con quello più “sommerso” dei significati.

### *Obiettivi e finalità dello studio*

Gli obiettivi sono così sintetizzabili:

- osservare e analizzare le dinamiche interattive tra educatori, genitori e bambini durante i momenti di ingresso e uscita dal nido;
- stimolare l'emergere delle «rappresentazioni agite» (Stern, 1995) degli educatori, ricostruendo insieme a loro i modelli che guidano le proprie modalità di stare in relazione;
- sondare la possibilità di ridurre la distanza che spesso separa i discorsi sulla relazione con le famiglie dalle specifiche modalità in cui il dialogo e l'interazione vengono agite;
- esplorare le potenzialità formative dell'approccio metodologico, basato sulla combinazione di strumenti visuali e narrativi.

### *Domanda di ricerca e/o ipotesi di ricerca*

Le domande di ricerca sono così sintetizzabili:

- la microanalisi delle interazioni che hanno luogo durante accoglienza e ricongiungimento può essere d'aiuto per riflettere in modo più approfondito, insieme agli educatori, sul tema della relazione tra servizi e famiglie, nei suoi aspetti concreti e nelle sue dimensioni esplicite (comportamenti) e implicite (rappresentazioni)?
- Quali indicazioni, per la ricerca educativa, possiamo trarre dagli sviluppi teorici sullo studio delle interazioni tra adulti e bambini in contesto triadico e dagli studi sulle matrici culturali e intersoggettive dello sviluppo, al fine di rinnovare le lenti interpretative e le pratiche che regolano i rituali di incontro e dialogo tra educatori, genitori e bambini?

L'ipotesi sottesa è che sia possibile studiare il tema della relazione tra servizi e famiglie partendo dalla messa a fuoco (descrittiva) di ciò che accade quotidianamente quando genitori, educatori e bambini negoziano il proprio ruolo nel passaggio della responsabilità educativa, non sottovalutando l'impatto che buone strategie di interconnessione tra caregivers rivestono sulla qualità del servizio e sull'efficacia degli interventi educativi (Meluish & Moss, 1991; Becchi et al., 2000; Bove, 2007; Bove & New, 2009) e non trascurando di riconoscere l'esistenza di invisibili barriere e difficoltà che spesso si frappongono alla realizzazione di queste interconnessioni (Nigris, 2002; Catarsi, 2003; Lawrence Lightfoot, 2004; Formenti, 2007; Sellenet, 2010).

### *Disegno dello studio e metodologia di ricerca*

Lo studio, come tipico degli "studi di caso", presenta un'articolazione metodologica finalizzata a raggiungere una comprensione il più possibile larga e profonda del fenomeno studiato, «sia attraverso determinate tecniche come l'osservazione partecipante, sia cercando l'accesso a elementi soggettivi, come i pensieri e i sentimenti [...] dei soggetti coinvolti» (Merriam, 2001, p. 32, tr. it. aut.).

Metodologicamente la ricerca combina diversi strumenti di indagine qualitativa (intervista, osservazione, focus group), in parte descrittivi, in parte interpretativi, più propri della tradizionale ricerca empirica in educazione e legati ad altri ambiti disciplinari.

### *Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati*

I metodi e le tecniche di raccolta e analisi dei dati rispecchiano le prospettive epistemologiche di ricerca, legate alla dimensione dei comportamenti osservabili e dei significati sottesi. Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati diversi strumenti: osservazioni, videoregistrazioni, *focus group*, interviste semistrutturate.

Nello specifico la ricerca si è articolata in 3 fasi:

- nella prima si sono alternati colloqui informali e momenti di discussione di gruppo con osservazioni etnografiche "carta e matita" (relative ai momenti di accoglienza e ricongiungimento);
- nella seconda fase si sono coinvolte individualmente le educatrici in interviste semistrutturate di tipo microanalitico (Stern, 1995), realizzando, in parallelo, la videoregistrazione di alcuni episodi di transizione e la microanalisi osservativa di un campione rappresentativo di essi;
- la terza fase ha previsto il coinvolgimento delle educatrici videoriprese in un esercizio di discussione e "riflessione critica" stimolato da alcune video-clip.

Per quanto riguarda l'analisi dei dati: i discorsi sono stati analizzati seguendo le indicazioni dell'analisi tematica (Gobo, 2005), o *qualitativa del contenuto* (Della Ratta Rinaldi, 2005); i video seguendo le suggestioni provenienti da studi di matrice psicologica ad orientamento sistemico (Fruggeri, 2002; 2009; Cigala, Fruggeri, Marozza & Venturelli, 2010) che, attraverso l'uso di costrutti operazionalizzati, hanno consentito di rendere descrivibili e indagabili le dinamiche interattive. L'ausilio del software Transana 2.42 ha garantito un'organizzazione più sistematica dei dati.

### *Campionamento e scelta dei soggetti*

La ricerca ha coinvolto tutte le educatrici (otto) del nido individuato come contesto, un campione variegato per anzianità anagrafica e di servizio. La scelta di coinvolgere le educatrici è nata dal desiderio di lavorare sugli aspetti riflessivi e meta-riflessivi del personale educativo, nell'ipotesi che tale coinvolgimento potesse creare le condizioni per avviare processi di "rinnovamento dall'interno" delle pratiche educative.

### *Aspetti etici*

La ricerca ha previsto il consenso informato al trattamento dei dati da parte delle educatrici e dei genitori dei bambini video-ripresi.

L'autorizzazione alla realizzazione delle riprese è stata preceduta da un incontro preliminare di discussione del progetto di ricerca.

### *Risultati*

I risultati della ricerca sono così sintetizzabili:

- la microanalisi delle interazioni consente di mettere meglio a fuoco la complessità dei momenti di transizione, aiutando a osservare le dinamiche relazionali e valorizzare il ruolo degli educatori e le competenze interattive dei genitori e dei bambini;
- l'analisi dei discorsi raccolti nell'arco della ricerca sembra confermare, oltre alla segnalazione di una maggior capacità di auto-analisi da parte delle educatrici, un'aumentata propensione a tenere lo sguardo aperto a ciò che accade in situazione, osservando il comportamento e le dinamiche interattive di tutti i soggetti presenti sulla scena, senza farsi sovrastare da pregiudizi o precomprensioni.

### *Significatività dello studio e applicabilità in campo educativo*

I risultati - per quanto non generalizzabili - rendono significativa la ricerca da un punto di vista pedagogico, attestando il valore *formativo* della microanalisi e video-microanalisi delle interazioni.

La possibilità di rivedere ciò che accade nei momenti di accoglienza e ricongiungimento sembra offrire - tanto agli educatori, quanto alla ricerca e alla pratica educativa - l'occasione per riavvicinare il piano delle idee e quello della pratica, aprendo spiragli di rinnovamento per le une e per l'altra e riducendo il rischio di trasformare rituali educativi e pratiche istituzionalizzate in automatismi comportamentali irriflessi.

### *Limiti dello studio e riflessione critica*

Se da un lato i dati raccolti attestano l'efficacia conoscitiva e il potenziale formativo dell'impianto metodologico, d'altra parte non si può trascurare la dimensione "locale" dei risultati ottenuti.

Criticamente è doveroso sottolineare la necessità di ampliare la ricerca, coinvolgere altri servizi educativi e dare spazio di parola anche ai genitori (italiani e immigrati).

In secondo luogo, l'esplorazione dei cambiamenti registrati nei *discorsi* delle educatrici potrà ulteriormente essere sviluppata, studiando le ricadute sui *comportamenti* delle educatrici stesse.

Concludendo, la ricerca costituisce solo l'inizio di una riflessione pedagogica che avrebbe bisogno di essere ulteriormente approfondita, sia rispetto ai metodi di ricerca e per la formazione, sia per le sue ricadute sull'agire educativo: tra le priorità della ricerca empirica in pedagogia.

## Riferimenti bibliografici

- Barbieri, M.S., Angelini, D. & Adorni, L. (1983). "L'ingresso del bambino al nido: esiste un modo migliore? Osservazioni su madri, bambini, educatrici". In Mantovani, S. & Musatti, T. (a cura). *Adulti e bambini: educare e comunicare*. Bergamo: Juvenilia.
- Becchi, E., Bondioli, A. & Ferrari, M. (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Junior.
- Bertolini, P. (1997). *Nido e dintorni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1999). La scuola come spazio di incontro tra bambini, genitori, insegnanti. *Infanzia* 7, 2-5.
- Bove, C. (2007). "Parent involvement". In New, R. S. & Cochran, M. (2007, Vol. 4). *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*. Westport: Praeger Publishers.
- Bowlby, J. (1973). *Attaccamento e perdita. Vol. 2 La separazione dalla madre*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1975.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Tad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Catarsi, E. (2003). "Pedagogia della famiglia e educazione familiare". In Bellatalla, L., Genovesi, G. & Marescotti, E. (a cura). *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Milano: Franco Angeli.
- Cigala, A., Fruggeri L., Marozza G. & Venturelli E. (2010) "Entrare e uscire dalle interazioni: micro-transizioni familiari osservate in contesti triadici". *Rivista di Studi Familiari* 2, 152-73.
- Comotti, S. & Varin D. (1988). "Il processo di ricongiungimento dopo la separazione diurna nel contesto dell'asilo nido". *Bambini*, n.3. 50-64.
- Della Ratta Rinaldi, F. (2005). "L'interpretazione sistematica del materiale derivante da focus group attraverso l'analisi testuale". *Sociologia e ricerca sociale* 76-77, 91-104.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Dusi, P. & Pati, L. (a cura, 2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Epstein, J.L., Coates, L., Salinas, K., Sanders, M. & Simon, B. (1997). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oakes, CA: Corwin Press.
- Fivaz-Depeursinge, E. & Coboz-Warnery A. (1999). *Il triangolo primario*. Trad. it. Milano: Cortina, 2000.
- Formenti, L. (2007). "La voce nel testo: autobiografia e autobiografismo nella scuola". In Nigris, E. *Esperienza e didattica*. Roma: Carocci.
- Fruggeri, L. (2002). "Genitorialità e competenza educativa in contesti triadici". In Emiliani, F. (a cura). *I bambini nella vita quotidiana*, Roma: Carocci.
- Fruggeri, L. (a cura) (2009). *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche*. Roma: Carocci.
- Gobo, G. (2005). "L'analisi semiotica del contenuto". *Sociologia e ricerca sociale* 76-77, 1-21.
- Lawrence Lightfoot, S. (2004). *The Essential Conversation. What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*. USA: Ballantine Books.
- Maltempi, A. (1986). "Il ricongiungimento tra bambini e genitori". In Musatti, T. & Mantovani, S. *Stare insieme al nido*. Bergamo: Juvenilia.
- Mantovani, S. (2006). "Educazione familiare e servizi per l'infanzia". In Catarsi, E. (a cura). *Educazione familiare e pedagogia della famiglia. Quali prospettive?* Firenze: Del Cerro.
- Mantovani, S. (2007). "Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque Paesi". *Educazione interculturale* 5(3), 323-39.

- Massa, R. (a cura) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Melhuish, E. & Moss, P. (1991). *Day Care for Young Children: International Perspectives*. New York: Routledge.
- Merriam, S.B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco (CA): Jossey Bass.
- Milani, P. (2001). "Una prospettiva internazionale sull'educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l'intervento e la progettazione". In Milani, P. (a cura). *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson.
- Milani, P. (2009). "La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia". *Rivista di educazione familiare* 1, 17-35.
- Nigris, E. (2002). "I conflitti tra scuola e famiglia: una nuova sfida didattica". In Nigris, E. *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*. Milano: Mondadori.
- Sellenet, C. (2010) "Implication et résistances à la participation: ce qu'en disent les parents en difficulté". XIII Congresso Internazionale AIFREF. Firenze, 17-19 novembre.
- Simonelli, A., Bighin, M. & De Palo, F. (2012). *Il lausanne trilogue play. Modelli di ricerca e di intervento*. Milano: Cortina.
- Stern, D.N. (1995). *La costellazione materna*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1995.
- Stern, D.N. (2004). *Il momento presente*. Trad. it. Milano: Cortina, 2005.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. Albany: State University of New York Press.
- Varin, D. & Riva Crugnola, C. (1996). "Riunione genitore-bambino nell'asilo-nido e qualità dei legami oggettuali e di attaccamento". *Prospettive psicoanalitiche nel lavoro istituzionale* 1, 30-44.

## **PRENDERSI CURA DI UN PROCESSO DI RICERCA OPACO. OPERATORI, FAMIGLIE, MINORI E RICERCATORI VALUTANO DUE SERVIZI PER LE FAMIGLIE**

Alessia Vitale

*Università di Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze per la Formazione “Riccardo Massa”*

alessia.vitale@unimib.it

**Abstract:** “Quali idee reciproche e del sistema hanno operatori, famiglie e adolescenti dentro i servizi?”. Questa è la domanda posta dietro una delle più annose questioni educative: la valutazione dei servizi. Dal 2011 al 2014 mi sono dedicata a “I.n.q.u.(i).r.e”, una ricerca volta a Incrementare la Qualità della Rete di servizi per le famiglie del territorio lombardo. L’indagine aveva come obiettivo: da una parte lo sviluppo di modelli per il monitoraggio e la valutazione; e dall’altra un’attenzione alla formazione continua di tutti i soggetti coinvolti e un’implementazione dei momenti meta-riflessivi partecipati nei servizi.

La ricerca è stata strutturata a partire da una dispositivo collaborativo, attento alla dimensione tras-formativa e agli aspetti opachi e disarmonici, considerati come parti fondanti del processo di conoscenza.

**Parole chiave:** paradigma ecologico, ricerca cooperativa, formazione permanente, valutazione, conoscenza sensibile

**Abstract:** What are the reciprocal representations that are generated and interchanged between practitioners, families and young people in educational family-care services?

This is the hidden question in one of the most long-standing educational issues i.e. the evaluation of services. From 2011 to 2014 I have been dedicated to “I.n.q.i.r.e.”, a research project aimed to improve the quality of the network of agencies working with families in Lombardy environment. The aim of this survey was: on one hand to develop evaluation and monitoring models, on the other hand to give special attention to lifelong training of all the subjects involved in the project and to implement in the services participate, meta-reflexive moments.

The research was structured starting from a collaborative apparatus, taking care of the transformative dimension and of the inharmonious and opaque aspects that have been considered as key parts of the knowledge process.

**Keywords:** ecologic paradigm, cooperative inquiry, life long learning, evaluating, sensitive knowledge

*Introduzione: come e con chi valutare i servizi per le famiglie?*

La famiglia o “rete prossimale di cura”, come sarebbe meglio nominarla dati i suoi confini plastici (Fruggeri, 2005, Iori, 2006, Formenti, 2000), non è stata al centro dell’attenzione pubblica per quasi tutto il novecento (Villa, 2008). Negli ultimi decenni la politica economico-sociale per la famiglia, si sta invece rinviando: da una situazione di invisibilità, si sta assistendo “a una intensificazione di provvedimenti legislativi, progetti, esperienze e ricerche sulla famiglia” (Gaudio, 2008, p. 29). È da sottolineare però che la politica economica a favore della famiglia risulta ancora irrisoria (ibidem), e una delle aree più critiche risiede proprio nella valutazione dei servizi erogati (Catarsi, 2008). La valutazione infatti evoca in primo luogo “paura” (Biffi, 2014), inoltre – come un tipico



oggetto della ricerca pedagogica – si presenta come sfuggente e di difficile definizione. Secondo il dizionario etimologico “valutare” è il participio passato di *valére*, cioè avere prezzo. La sua etimologia infatti deriva da “dare il prezzo e stimare”. In senso figurato è anche inteso come “avere in considerazione”. Partendo da questa definizione come sestante di orientamento, uno degli elementi che se ne può evincere è che la valutazione è *un’azione relazionale*. Allargando il campo e pensando a sistemi educativi, si potrebbe dire che essa riguarda non solo le singole relazioni ma la *storia stessa del sistema*, dei *processi in corso*. Tale scelta di definizione, nonché una precedente indagine (Vitale, 2012, 2012a), mi hanno spinto a decidere di lavorare alla costruzione di un impianto di ricerca valutativo di stampo *costruttivista*, forgiato su un dispositivo di *ricerca collaborativo*. Dal 2011 al 2014 mi sono dedicata a “I.n.q.u.(i).r.e”, una ricerca volta a Incrementare la Qualità della Rete di servizi per le famiglie del territorio lombardo<sup>1</sup>. La ricerca fu co-finanziata dalla Regione Lombardia e da “La Grande Casa”, una Cooperativa Sociale presente sul territorio.

*Per una ricerca opaca, ecologica e trasformativa: i presupposti epistemologici che hanno determinato il metodo*

Le scelte metodologiche importanti da dichiarare, al fine di rendere il più possibile visibile - e quindi discutibile - il processo di ricerca allestito e il suo quadro di riferimento teorico, sono riassumibili in tre parole: *opacità, ecologia e trasformazione*.

Paradossalmente una delle parole che dichiaro per tendere alla trasparenza è proprio *l’opacità*. Questa parola e le sue possibili connotazioni sono il perno centrale non solo di *Inquire* ma anche della mia biografia in qualità di ricercatrice. Ricercare si è per me trasformato, nel corso del tempo, da un atto dedito ad un incorporeo ordinare a *un’azione incarnata* (Varela & alii, 1991) che ha bisogno di dialogare con la dimensione incerta e opaca della vita. Non sostare sulla nostra esperienza sensoriale ed emotiva è, infatti, una perdita inestimabile: «ha come conseguenza di lasciar senza luce le zone più intense e problematiche della vita» (Mortari, 2006, p. 22). Per tale ragione ho scelto di avvicinarmi ad un’epistemologia riflessivamente attenta a far divenire gli aspetti opachi e disarmonici *parte fondante* del processo di conoscenza. Pur sapendo che questa può essere azione rischiosa, addirittura demonizzata da alcuni approcci scientifici. La via che invita a *com-porre* (Formenti, 2009) chiarezza e opacità invece conduce verso un’epistemologia dell’incertezza o, usando altre parole, verso «un’epistemologia che sia in grado di tollerare le ambiguità, le verità antagoniste [...] senza perdere di capacità autoriflessiva» (De Mennato, 1999, p. 1). Dal punto di vista metodologico questo ha significato per me allestire il dispositivo di ricerca di *Inquire* come *partecipato, dialogico* e non in forma aprioristica, ma lungo il corso dell’indagine. Ho scelto inoltre di addentrarmi nel mondo delle metafore e dei linguaggi estetici per lasciare ampio spazio alla possibilità di esplorare contraddizioni e aprire ad *altre-visioni* (Caruso, 2002).

La seconda parola è *ecologia*, la quale è inevitabilmente interconnessa a “opacità”. Infatti, il paradigma ecologico (Bateson, von Foerster, von Glasersfeld, Maturana, Varela) invita a porre così tanta attenzione agli aspetti processuali, relazionali, contestuali e di *cornice di senso* (Sclavi, 2003), che la dimensione opaca presente nella relazione “ricercatori-soggetti” può trovare quello spazio di visibilità e anche di legittimità per me determinante per assumerla come prospettiva di sguardo.

Infine, l’ultima parola è *trasformazione*. Nel fare ricerca la mia meta non è mai stata quella di formulare spiegazioni e categorie generalizzanti, quanto quella di raccogliere intensivamente storie di vita lavorando sulla qualità dell’indagine e sulle *implicazioni formative* che questa

---

<sup>1</sup> Dote ricercatori per lo sviluppo del capitale umano nel sistema universitario lombardo. Referente scientifica: Prof.ssa Formenti (Unimib).

genera (Mezirow, 1991).

### *Quando la differenza genera una differenza: gli obiettivi dell'indagine*

Inquire aveva come obiettivo: da una parte lo sviluppo di modelli per il monitoraggio e la valutazione; e dall'altra lo studio delle *rappresentazioni sensibili* (Vitale, 2012)<sup>2</sup> di tutti i soggetti coinvolti, un'attenzione alla loro formazione continua e l'implementazione di momenti meta-riflessivi e partecipati nei servizi.

Lo studio ha preso in esame due servizi per famiglie dalla struttura diversa: una comunità minori e un servizio integrato per minori che offre assistenza domiciliare e ha in sé uno spazio neutro e una comunità leggera. Questa scelta derivava dall'obiettivo di lavorare sulle differenze per produrre reciproci apprendimenti. Si è partiti, dunque, dal pregiudizio epistemologico che "la differenza può fare la differenza" (Foerster, 2003) e si è lavorato sull'idea di come le differenze possano essere com-poste (Formenti, 2009) per generare ulteriori apprendimenti.

### *La domanda di ricerca*

Quali idee reciproche e del sistema hanno operatori, famiglie e adolescenti dentro i servizi?

### *La Spirale della Conoscenza: apprendimento e trasformazione*

La ricerca ha coinvolto operatori, famiglie e minori di due servizi, per un totale di 6 gruppi di lavoro. Nel dettaglio hanno partecipato 35 attori: 18 operatori socio-educativi/assistenti sociali, 11 minori, 6 membri di famiglia. Con ognuno sono stati realizzati 2 incontri di *ricerca-formazione* (Josso, 2000). Al termine degli incontri e dell'analisi dei materiali, è stato realizzato un incontro di discussione in plenaria con i partecipanti di entrambi i servizi.

Gli incontri di ricerca-formazione sono stati allestiti su ispirazione dalla *Spirale della Conoscenza* (Formenti, 2005, 2009). I passaggi sono: esperienza autentica, rappresentazione estetica, comprensione intelligente e azione deliberata. Ho usato questa flessibile struttura metodologica come base per progettare a-metodicamente (Mortari, 2006) le attività. Il primo incontro è stato dedicato al presentarsi come operatore/utente del proprio servizio e nel secondo abbiamo lavorato su quale paesaggio rappresentasse per ognuno il servizio. A tutti i gruppi vennero proposte le stesse attività. Scelsi di usare linguaggi metaforici e estetici (es. disegno, narrazione) come via in grado di tenere insieme riflessioni di qualunque grado di profondità. Infatti «se le parole possono frantumarsi, svuotarsi, lacerarsi, altre hanno la grazia di saper ricompattare piano emotivo e cognitivo, di aderire insieme al sentire e al pensare» (Manuzzi, 2009, p. 48). E queste parole sono parole poetiche.

### *Come leggere il materiale?*

I materiali raccolti sono stati analizzati: durante il corso degli incontri dai partecipanti (favorendo anche scambi di materiali tra i gruppi) e successivamente da me e da un piccolo gruppo di ricerca universitario (composto da dottorandi, pedagogisti, studenti del corso magistrale in Scienze pedagogiche). L'analisi venne costruita *ad hoc* al fine di allestire un dialogo abducente con i materiali estetici e esplicitare il ruolo compromesso dei ricercatori. Procedemmo secondo una spirale di lavoro simile a quella proposta ai partecipanti (Vitale, 2012): ci immergemmo nei materiali, creammo ulteriori rappresentazioni estetiche per entrare in dialogo metaforico con i materiali (es. eterografie), lavorammo alla creazione di una teoria soddisfacente (Munari, 1993) cercando ricorsività e addensamenti e, infine, individuammo ulteriori piste esplorative da indagare sul campo. Per l'analisi dei disegni estetici mi

---

<sup>2</sup> S'intende il processo creativo (o *poietico*) con il quale l'uomo (inteso come essere in divenire), per mezzo del pensare&sentire, crea immagini sul mondo. In questo processo, uomo e mondo producono reciprocamente immagini l'uno su l'altro, in una dinamica fondata su una reciproca descrizione.

appoggiati ai criteri formali proposti da Sallis (2000) nei sensi del paesaggio, il quale propone un'attenzione al livello terrestre, naturale e topico.

### *Storie scientificamente interessanti*

Il lavoro concreto di ricerca-formazione ha avuto luogo al seguito di una fase di negoziazione interna alla Cooperativa Sociale. Sono stati infatti realizzati diversi incontri di *costruzione di senso* con operatori, coordinatori e responsabili dei Servizi Sociali. In questi si è discusso e deciso anche a quali famiglie e ragazzi proporre di partecipare. I criteri sono stati decisi insieme, effettuati solo due richieste rispetto al campione: a) sapere quali storie loro ritenessero interessanti b) avere un campione formato sia da “storici” della struttura che da persone appena entrate/uscite. Il dispositivo di ricerca valutativo doveva infatti essere abbastanza flessibile da adattarsi ai sistemi in qualunque fase del loro processo evolutivo fossero.

### *Mettere “nero su bianco” un codice etico*

«Mettere nero su bianco un codice etico significa spostare l'attenzione dal consenso informato alla negoziazione autentica» (Formenti, 2012, p.14). Nel tentativo di forgiare il dispositivo di ricerca su premesse interroganti e su una *res* condivisa, ispirata dal lavoro di West e Carlson (2007), ho provato anch'io a scrivere un Codice Etico (Vitale, 2012) da discutere e rivedere con i partecipanti.

Ovviamente questo *medium* non pretendeva di eliminare aridamente ogni aspetto opaco della relazione ricercatori-partecipanti. Voleva proporsi come tavolo di discussione di quegli aspetti etici che troppo spesso vengono lasciati in latenza. I ragazzi, in particolare, ne furono piacevolmente sorpresi: li fece sentire in una relazione democratica e percepirono una marca di contesto che segnalava che la ricerca era anche *per* loro e non *su* di loro (Mortari, 2009).

### *I risultati: lavorare sull'orientamento e sulla propria metafora*

Durante l'incontro di plenaria proponemmo ai partecipanti due metafore possibili che potessero descrivere in forma abduktiva i servizi che ci avevano raccontato. Attraverso storie, materiale e osservazione di campo raccontammo queste metafore e come mai ci sembravamo restituire l'idea che ci eravamo costruiti. Questa mossa conversazionale promosse l'esplicitazione di alcuni elementi interessanti: le famiglie si sentivano sole e disorientate nella creazione di una “strategia” con il quale vivere nel tempo di permanenza nei servizi, i ragazzi ci tennero a ricordare che erano ancora “piccoli” e che spesso si sentivano catapultati in un mondo di test proiettivi e di responsabilità adulte, infine gli operatori si misero in dialogo di rete e discussero su quale evoluzione desideravano avessero i loro servizi.

### *Quando il pensiero s'impantana: dove e quando finisce la ricerca?*

Le ricadute di una ricerca come questa sono ravvisabili soprattutto nell'impatto sui partecipanti (Vitale & Premoli, 2012): 1) il servizio integrato ha chiesto di attivare uno *spazio di pensabilità* (Mortari, 2002) e di orientamento per i genitori e sta ripensando la propria politica di “gestione dei casi” nel lungo periodo; 2) la comunità residenziale ha confermato la propria teoria ma allo stesso tempo ha rivalutato alcune politiche di gestione dei rapporti con le famiglie; 3) entrambi i servizi ci hanno fatto sapere che le ricadute formative sui partecipanti sono state molto visibili: ragazzi e famiglie sembrano più consapevoli del proprio “abitare” i servizi e attivi nel rapporto con le altre famiglie e gli operatori.

La valutazione, infatti, in questo modello è stata intesa come un'azione relazionale e di processo, non conclusiva. Per tale ragione è capace di innestarsi nelle trasformazioni in corso e di generare apprendimenti di sistema. L'indagine ha però presentato due limiti:

1) quando la ricerca “esce dall'accademia” mira al buon risultato non alla “perfezione”: la

valutazione del processo di valutazione è autoreferenziale, si basa sulla soddisfazione dei partecipanti. Interessa più l'impatto finale che la validità scientifica;

2) il paradosso di processo: se intendiamo la valutazione come un'azione processuale, questo modello è a termine e fuori dall'agire educativo quotidiano. Bisognerebbe includere nel progetto del tempo e dello spazio affinché il sistema abbia il respiro di promuovere da solo dagli spazi di meta-riflessione partecipata.

## Riferimenti bibliografici

Biffi, E., (2014). *Documentare per valutare il lavoro educativo del servizio. Intervento presentato a: Oltre la paura della valutazione*, Milano.

Caruso, A. (2002). Altravisione: una posizione nella conversazione terapeutica fra teoria sistemica e teoria socio-costruzionista. *Connessioni* 11, 73-82.

Catarsi, E. (2008). *Pedagogia della Famiglia*. Roma: Carocci.

De Mennato, P. (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli: Liguori.

Foerster, H.V. (2003). *Understanding. Essays on Cybernetics and Cognition*. New York: Springer-Verlag.

Formenti, L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini e Associati.

Formenti, L. (2009). Com-posizioni. Percorsi di ricerca-formazione nella relazione di cura. in Formenti, L. (2009) (a cura di). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo: Erickson, 21-44.

Fruggeri, L. (2005). *Diverse Normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*. Roma: Carocci.

Gaudio, M. (2008). *Bricolage educativi. Verso una teoria e una pratica pedagogica con la genitorialità*. Milano: Unicopli.

Iori, V. (2006). *Separazioni e nuove famiglie. L'educazione dei figli*. Milano: Raffaello Cortina.

Josso, M.C. (2000). *La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*. Paris: L'Harmattan.

Manuzzi, P. (2009) (a cura di). *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*. Pisa: Edizioni ETS.

Mezirow, J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.

Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in María Zambrano*. Napoli: Liguori.

Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*, Milano: Mondadori.

Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini Associati.

Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.

Sallis, J. (2000). *Force of Imagination: The Sense of the Elemental* (Studies in Continental Thought), Usa: Indiana University Press.

Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The Embodiment Mind. Cognitive Science and Human Experience*, Massachusetts: Institute of Technology.

Villa, L. (2008). *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi. Tra promozione, controllo e protezione*. Milano: Franco Angeli.

Vitale, A. (2012). *Metodologie trasformatrice. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Milano: Guerini e Associati.

Vitale, A. (2012a). Interrogare le rappresentazioni reciproche, tra ricerca e formazione in

Formenti, L. (a cura di) (2012). *Reinventare la famiglia*, Milano: Apogeo.

Vitale, A. (2012b). Improving family-care services: recherche-formation with practitioners and vulnerable families. *12th International EUSARF Conference*, 4-7 september. Glasgow, Scotland.

Vitale, A., Premoli, S. (2012). Dare parola a tutti per donare valore ai servizi. Analisi in corso d'opera di una esperienza di valutazione partecipativa in comunità residenziale minori. 4° *convegno internazionale sulla qualità del Welfare* (Erickson), 8-9-10 novembre, Riva del Garda (Trento).

West, L., Carlson, A. (2007). *Claming Space: an In-depth Auto- Bio- graphical Study of Local Sure Start Project – 2001-2006*, Center for International Studies of Diversity and Participation. Canterbury Christ Church University: Departement of Educational Research.

# **L'ADOLESCENZA: STEREOTIPIE E IMMAGINI INEDITE. UN'INDAGINE FENOMENOLOGICO-ERMENEUTICA SULL'ADOLESCENTE TARANTINO**

Riccardo Pagano

*Università degli Studi di Bari Aldo Moro - Sede di Taranto*  
riccardo.pagano@uniba.it

Adriana Schiedi

*Università degli Studi di Bari Aldo Moro - Sede di Taranto*  
adriana.schiedi@uniba.it

**Abstract:** Superando le immagini stereotipate dell'adolescenza che la letteratura di stampo filosofico, sociologico, psicologico e anche psichiatrico non ha mancato di offrire in questi ultimi anni, la presente ricerca mira a mettere a fuoco il fenomeno "adolescenza" in prospettiva pedagogica e nella sua complessità e situazionalità, attraverso la individuazione degli aspetti che più contraddistinguono i giovani adolescenti tarantini. Ciò al fine di delineare successivamente per gli operatori che operano nelle scuole presenti sul territorio una Pedagogia dell'accompagnamento teorico-pratica con percorsi di *Counselling* pedagogico e psicologico-esistenziale, volti a risolvere le problematiche adolescenziali emerse dall'indagine.

**Parole chiave:** adolescenza - ricerca empirica - fenomenologia; ermeneutica

**Abstract:** Overcoming the stereotypes of adolescence that all the literature of a philosophical, sociological, psychological and even psychiatric kind has not failed to offer during the last years, this research aims to focus on the phenomenon of "adolescence" in a pedagogical perspective and in its complex and situational perspective, through identifying the issues which characterize the adolescents in Taranto. All that is to outline a theoretical and practical Pedagogy of Tutoring afterwards, for the operators who work in schools in that area with psychological, pedagogical and existential Counseling paths aimed to solve the problems of adolescence which had emerged in the survey.

**Keywords:** Adolescence - Empirical research- Phenomenology; Hermeneutics

a) <sup>3</sup> *Oggetto della ricerca e sua contestualizzazione nel quadro dell'attuale dibattito scientifico*

È intento del gruppo del Dip. Jonico presentare un'esperienza di ricerca empirica svolta nell'a.a. 2012-13 in collaborazione con l'Associazione CreativaMente (Associazione Scientifico-Culturale di promozione sociale e formazione psico-antropologica, sede della Scuola di Formazione triennale in *Counseling* Umanistico-Esistenziale) e giunta, ora, alle fasi di elaborazione e interpretazione dei dati. La ricerca si è prefissa l'obiettivo di indagare la condizione esistenziale dei giovani adolescenti tarantini in una temperie culturale, come quella attuale, che li vede sempre più, per svariati motivi, al centro della cronaca quotidiana, e perciò destinatari di una allarmante emergenza educativa (Acone *et al.*, 2004; Barone & Mantegazza, 1999; Barone, 2009).

---

<sup>3</sup> Il contributo è stato condiviso dagli autori. Nello specifico, i parr. a), b), c), d), h) sono da attribuirsi a Riccardo Pagano, mentre i parr. e), f), g), i), j) ad Adriana Schiedi.

Il profilo di questi adolescenti, così ben tratteggiato da una certa letteratura che va emergendo negli ultimi anni, necessita di una maggiore attenzione da parte della ricerca pedagogica. Tale indagine risulta indispensabile anche al fine di individuare itinerari pedagogici teorico-pratici di accompagnamento a sostegno di questa età, centrati sui giovani tarantini e sulle problematiche che vivono quotidianamente.

#### *b) Prospettiva epistemologica*

L'indagine ha privilegiato un orientamento fenomenologico-ermeneutico. Tale cornice epistemologica, facendo sintesi della lezione husserliana, per quanto riguarda l'indirizzo eidetico, e di quella gadameriana, per quanto attiene, invece, l'indirizzo ermeneutico, è quella che si prestava meglio a recuperare – direbbero Husserl e la sua discepola E. Stein – la visione dell'essenza delle cose (*Wesen der Dinge*). In tale ottica si è inteso indagare, insieme all'*epifania* dell'adolescenza, ovvero che cos'è quell'*esse essentiae* dell'adolescenza che si mostra e come si mostra (Ales Bello, 2009, p. 15), l'*esse existentiae*, ovvero i fatti, i vissuti (*Erlebnisse*) ad essa correlati e i significati di senso sottesi e forniti mediante le descrizioni dei soggetti che la vivono dal di dentro (*embedded*). Significati che rinviano a strutture essenziali che è possibile cogliere attraverso una messa a fuoco delle situazioni familiari, educative, extrascolastiche e un recupero dei vissuti personali dei soggetti che ne hanno fatto esperienza, cercando di salvaguardarne il più possibile la singolarità, l'unicità (Sità, 2012, p. 23).

L'orientamento fenomenologico-ermeneutico, per le sue peculiarità, ben si presta ad effettuare un'analisi di livello superiore sulla realtà dei giovani, non fermandosi alle classiche stereotipie dell'adolescenza, ma cercando di coglierne le specificità. Come? Facendo parlare i dati, dispiegandoli però "dall'interno", attraverso un recupero dei mondi di vita dei soggetti che sperimentano in prima persona la crisi del territorio jonico.

#### *c) Obiettivi e finalità dello studio*

Assumendo tale prospettiva, l'obiettivo che il gruppo di ricerca persegue consiste nell'uscire dalle classiche rappresentazioni stereotipate dell'adolescenza, soprattutto di stampo sociologico (Cordella & Masi, 2013), ma invero anche psichiatrico (Benasayag & Schmit, 2004) e filosofico (Galimberti, 2007). Ciò al fine di tentare un livello più profondo di analisi e di comprensione del fenomeno in questione, fotografandolo nella sua antropologia fenomenologica, direbbe E. Stein, e nella sua situazionalità/storicità, aggiungerebbe Santomauro, ovvero nella immediatezza del suo apparire e nella profondità del suo essere antropologico e storicizzato.

#### *d) Domanda di ricerca*

L'interrogativo preliminare che la presente ricerca mira a soddisfare è il seguente: qual è l'adolescente tipo tarantino a cui si rivolgeranno le misure di accompagnamento che saranno promosse all'interno del percorso formativo *Pedagogia dell'accompagnamento: il counselling psicopedagogico esistenziale* dal gruppo del Dipartimento jonico in collaborazione con l'Associazione Creativamente?

#### *e) Disegno dello studio e metodologia di ricerca*

In particolare, dopo l'invito rivolto dal Dipartimento e dall'Associazione Creativamente alle scuole e l'assenso ottenuto dai dirigenti, si è proceduto alla costruzione del campione e ad una strutturazione del piano di lavoro in tre fasi.

I Fase:

- *Scelta del campione degli Istituti*

- *Intervista ai Dirigenti e ai docenti delle scuole selezionate*

Questa prima fase ha visto, inoltre, in un primo contatto con le scuole, la somministrazione di un'intervista non strutturata ai Dirigenti e ai docenti referenti delle classi selezionate per conoscere l'utenza dell'Istituto e per evidenziare aspetti generali della vita scolastica.

## II Fase

- *Questionario agli adolescenti*
- *Focus group di classe*

In una seconda fase, con l'aiuto dei docenti, è stato strutturato un questionario composto da 38 *item*, ognuno dei quali con una serie di domande generali sulla vita personale e relazionale dell'adolescente, domande queste che prevedevano più risposte possibili, all'interno delle quali un campione di 100 adolescenti, selezionati per ciascun istituto, era chiamato a fornire una sola risposta.

La somministrazione è stata concordata per le classi 1° e 2° superiore, essendo queste le classi col più elevato tasso di problematicità e col più alto rischio di dispersione scolastica.

Successivamente è stato predisposto un *focus group* in ogni classe per far emergere in maniera più discorsiva e ravvicinata quelle categorie concettuali ed esperienziali riferite alla condizione dell'adolescente a Taranto.

## III Fase

- *Raccolta dei dati*
- *Elaborazione dei dati*

Nella terza ed ultima fase, dopo la raccolta dei dati ottenuti dalle interviste, dal questionario e dalle registrazioni dei *focus group*, si intende ora procedere ad una elaborazione degli stessi utilizzando un dispositivo non nuovo ma poco approfondito nella letteratura pedagogica: l'autoetnografia ontologica del ricercatore.

### *f) Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati*

La metodologia adottata per il recupero e l'analisi dei dati sul fenomeno in esame è qualitativa. Per il recupero dei dati, si è scelto di abbinare ad un questionario strutturato strumenti d'indagine prevalentemente qualitativi, quali il *focus group*, l'intervista qualitativa e, infine, l'autoetnografia del ricercatore. Quest'ultima con lo scopo di assolvere ad una duplice finalità, di recupero dei dati acquisiti sul campo e, aspetto questo che necessita ancora di ulteriori approfondimenti, per pervenire ad una analisi-formalizzazione finale dei risultati dell'indagine che sia portatrice non già solo di un unico punto di vista, quello fenomenologico dei "nativi", gli adolescenti, né già solo quello ermeneutico del ricercatore, ma di una prospettiva "altra", quella intersoggettiva, che faccia sintesi di soggettività e oggettività, di un sé e di un noi.

Grazie alla sua natura narrativa l'autoetnografia, nell'ambito della nostra indagine sull'adolescenza, ci auspichiamo che possa, con i dovuti accorgimenti strutturali, consentire a noi ricercatori di restituire una lettura olistica dell'esperienza di ricerca fatta e del fenomeno preso in esame, filtrandolo attraverso la voce degli stessi protagonisti, nel nostro caso degli adolescenti, dei docenti, dei dirigenti. Il risultato sarà un racconto/resoconto della ricerca di tipo ontologico fondato – direbbe Gadamer - su una fusione di orizzonti che altro non è se non una circolarità ermeneutica di punti di vista soggettivo-oggettivo.

Trasferire questa postura nella pratica di ricerca non è affatto facile. Essa richiede un impegno e un'attenzione costante da parte del ricercatore nel mantenere una triangolazione



equilibrata fra il sé, gli altri e la cultura del posto, di modo da evitare nel racconto di ricerca l'exasperazione di uno dei qualsivoglia tre aspetti e, di conseguenza, la restituzione di una visione parziale della realtà.

Heewon Chang spiega che a mantenere in equilibrio le tre dimensioni personale, etnografica e collettiva è la memoria, in particolare quella scritta che si affida non già a sbiaditi ricordi, ma ad un'ampia documentazione acquisita dal ricercatore durante la sua esperienza sul campo. Essa si compone di annotazioni personali, diari, frammenti di scritture che, unitamente al materiale etnografico offerto dagli *informants* (adolescenti, insegnanti, dirigenti) vanno a costituire un *database* funzionale alla analisi interpretativa della cultura ospitante, ovvero degli adolescenti tarantini (Cfr. Chang, 2008, pp. 71-72) della scuola secondaria.

Affinché la postura autoetnografica possa costituirsi come discorso ontologico sull'educazione, è necessario sottoporre, in via preliminare la nozione di oggettività ad una revisione non solo semantica, ma anche sostanziale, al fine di riscoprirne il/i significato/i e comprenderne la natura.

Oggettività non già, dunque, come sinonimo di ricerca asettica e impersonale, ma come indagine coinvolgente, proceduralmente trasparente e, soprattutto, *accountable*, ovvero documentabile sul piano delle fonti e verosimile nella ricostruzione dei fatti nel loro concreto darsi.

#### *g) Campionamento*

Le scuole in cui effettuare la ricerca sono state scelte in base alla possibilità di rappresentare in modo equo sia la popolazione studentesca degli Istituti Tecnico-Professionali, sia quella dei Licei. I 9 istituti selezionati sono 4 licei (1 classico; 1 linguistico; 1 scientifico; 1 di scienze umane) 2 istituti (1 tecnico industriale; 1 tecnico-biologico-sanitario) 2 professionali (1 per l'industria; 1 per i servizi sociali).

#### *h) Aspetti etici*

Circa gli aspetti etici della ricerca, sulla scia di quanto appena detto, attenzione massima sarà rivolta, in sede di elaborazione dei risultati, al pericolo imminente di incorrere nella deriva soggettivistica del ricercatore-interprete che può falsare l'esito dell'indagine.

I pregiudizi di gadameriana memoria, è noto, influenzano il modo in cui si possono leggere anche dati più "oggettivi" possibili. Con essi, tuttavia, bisogna fare i conti perché appartengono alla nostra soggettività esperienziale; sono la nostra storia. Tuttavia, nell'indagare il ricercatore deve stare attento sia a non cadere nella risoluzione nietzschiana "non ci sono fatti, solo interpretazioni", sia a non farsi guidare nel conoscere dal famoso principio di Tarski secondo cui "P" è vero se, e solo, P. Da qui il dilemma: da un lato, il dato fenomenologico, dall'altro il dato ermeneutico. Oggettivismo vs relativismo. Qui si gioca la partita il ricercatore, il quale non può rinunciare al suo sé, ma non deve neanche fare a meno dei dati oggettivi. Quindi, come venire fuori da questo dilemma? Evitando soluzioni drastiche di *aut aut* o *et et* tra "Per la verità" (Marconi, 2007) e "Addio alla verità" e propendendo, invece, per una scelta più democratica tra le due posizioni.

#### *i) Risultati parziali*

Dall'ascolto e dalla visualizzazione delle risposte date dai Dirigenti e dai docenti referenti nelle interviste, dai ragazzi nei 900 questionari raccolti e suddivisi per scuole e dai *focus group* lo spaccato che va emergendo è chiaro. Esso si dispiega su due livelli: ci sono le inquietudini classiche dell'adolescenza (le difficoltà nel crearsi una propria identità; la difficoltà di accettare gli altri e di farsi accettare; il propendere verso posizioni massimaliste e/o idealiste e le conseguenti ansie e malesseri che possono sfociare in comportamenti

deviati) e ci sono, poi, le inquietudini legate alla condizione jonica, cioè le incertezze del presente e le nebulosità di un futuro a rischio in un territorio, quello tarantino, in forte crisi.

*j) Limiti dello studio e riflessione critica*

Sebbene, come già detto, non siamo ancora giunti al termine di tale studio, possiamo, senza dubbio, fare alcune considerazioni preliminari circa la sua significatività e i suoi limiti. Ebbene, riteniamo che esso sia rilevante almeno per due motivi. Il primo: costituisce un'ermeneutica preziosa e soprattutto ad oggi inesistente sulla condizione degli adolescenti tarantini che, se confrontata, o meglio, se fatta dialogare con le altre ermeneutiche ad oggi esistenti in letteratura, può di certo contribuire ad arricchire di nuove dimensioni, meno stereotipate e più antropologicamente e storicamente fondate questa età del ciclo di vita, l'adolescenza, così come pure degli adolescenti. Il secondo: può porre le basi nel nostro territorio, e in particolare tra gli operatori che operano in un ambiente privilegiato qual è oggi la scuola, per superare quell'atteggiamento passivo e inerme dinanzi alle criticità della condizione esistenziale dei giovani e approdare a quello attivo, propositivo *condicio sine qua non* per educare l'adolescente alla progettazione di sé (Barone, 2009) e all'acquisizione non già solo di valori eteronimi, ma soprattutto di nuovi valori autonomi (Bertin & Contini, 1983; Vattimo, 1979; Pagano, 2008) di marca antropologico-situazionale. Educare a progettarsi significa insegnare ai giovani a sognare, avverte Barone. Il sogno più di ogni altra dimensione è quella che gli adolescenti che vivono nel territorio tarantino non conoscono. È questa in definitiva la *mission* etico-politica della presente ricerca empirica: evidenziare nei giovani adolescenti tarantini sì delle specificità legate alla loro condizione territoriale, ma anche un fabbisogno legato alla capacità di sognare, di progettare su di sé, superando le contingenze negative di un contesto sociale e culturale tarantino su cui preme costantemente la minaccia di una crisi irreversibile. Da qui poi a delineare una pedagogia dell'accompagnamento orientante e promotrice di sogni nei giovani adolescenti che abitano il nostro territorio, e cioè di uno spazio creativo e personale di transizione, di incubazione del loro potenziale, di utopia e di ulteriorità (Barone, 2009, p. 184).

Gli aspetti fin qui evidenziati se, da un lato, costituiscono i punti di forza della ricerca, dall'altro, ne rappresentano i suoi limiti più evidenti.

Quantunque come già detto la ricerca non sia terminata, nella fase ultima cui siamo giunti, certamente qualcosa è possibile dire sulla specificità delle scelte metodologiche fatte alla luce delle premesse teoriche e degli obiettivi dello studio.

Lo sfondo epistemologico della ricerca di tipo fenomenologico-ermeneutico, come già detto, si giustifica con la finalità della ricerca, quella cioè di pervenire, mediante un preciso apparato metodologico e strumentale ad una profonda comprensione del fenomeno adolescenza in terra jonica, attraverso una penetrante descrizione del modo in cui esso è percepito dall'adolescente tarantino che la vive in prima persona (van Manen, 1990, p. 9), in maniera simile, ma, allo stesso tempo, diversa rispetto ad un adolescente di Milano, di Napoli, ecc.

Per quanto riguarda le tecniche di raccolta dati si può sostenere che si sono rivelati all'altezza delle aspettative di ricerca. Di queste tecniche solo il questionario non è in linea con la filosofia di ricerca fenomenologico-ermeneutica, che, com'è noto, rifugge da metodi sperimentali troppo strutturati che tendono ad anticipare la realtà, che, invece, andrebbe svelata nel corso dell'indagine privilegiando un approccio epistemico di tipo naturalistico. La scelta di somministrare il questionario si giustifica, tuttavia, con la necessità di coinvolgere maggiormente le scuole e i docenti nella presa d'atto di una realtà, quella dei giovani adolescenti tarantini, nella sua più immediata e allarmante criticità. Un'altra motivazione a

supporto di questa scelta è stata il fatto di operare non da soli ma con un altro partner, l'Associazione Creativamente, più incline ad approcci strutturati e metodi di marca statistico-psicologica. In ogni caso, il questionario – come già detto - è risultato uno strumento efficace per recuperare in maniera più celere le posizioni soggettive più frequenti

Per quanto riguarda poi l'intervista e il *focus group* si sono rivelati entrambi strumenti efficaci, il primo per fare emergere i dati sulla fisionomia dell'adolescenza negli istituti e nelle classi, il secondo per identificare il modo in cui si vanno costruendo le diverse posizioni identitarie degli adolescenti.

### **Riferimenti bibliografici**

- Acone, G., Visconti, E., De Pascale, T. (2004). *Pedagogia dell'adolescenza: stili e profili educativi degli adolescenti nella post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Ales Bello, A. (2009). *Introduzione alla fenomenologia*. Roma: Aracne.
- Barone, P. & Mantegazza, R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicolpi.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Charmet, G.P. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Cordella, G. & Masi, S.E. (2013). *Condizione giovanile e nuovi rischi sociali. Quali politiche?*. Roma: Carocci.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Marconi, D. (2007), *Per la verità*. Torino: Einaudi.
- Pagano, R. (2008). *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro*. Brescia: La Scuola.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.

## **IL TEMPO DI UNA LEZIONE: CONDOTTA E ORGANIZZAZIONE TEMPORALE DI UNA LEZIONE NELLA SCUOLA SUPERIORE**

Elisabetta Piedi

*Università di Milano Bicocca, Università di Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane  
per la Formazione "Riccardo Massa"*

e.piedi@campus.unimib.it

**Abstract:** La ricerca nasce dall'esigenza di riflettere sul tempo osservabile dell'insegnamento, ossia sulle ore occupate nella comunicazione dei contenuti programmati per il raggiungimento degli obiettivi, nell'accertamento delle conoscenze degli studenti e nel controllo delle presenze e dei compiti. L'indagine si è proposta di osservare, su un campione di docenti di scuola superiore, la ripartizione del tempo di cui l'insegnante dispone in classe in diverse attività (ricerca quantitativa) e di esplorare, attraverso la ricerca qualitativa, "se la dimensione del tempo è vissuta dagli insegnanti di scuola superiore come risorsa o/o come problema". Sono state osservate le ore di lezione nelle classi V di licei della provincia di Milano, ipotizzando che nelle classi finali insegnanti e studenti siano posti maggiormente nella necessità di rispetto dei tempi. La ricerca empirica si è avvalsa di diversi strumenti (focus group, cronistorie, interviste, diari). L'analisi dei dati raccolti è in fase di conclusione.

**Parole chiave:** docente, lezione, vincolo, risorsa.

**Abstract:** This research arises as a necessary reflection on time as observable when teaching, considering the hours spent in communicating contents scheduled to attain learning goals, in ascertaining students' knowledge and checking attendance and homework. Goal is to observe, on a sample of teachers, how available time is allocated in class to these different activities (quantitative research) and to explore, through a qualitative approach, "if time is experienced by secondary school teachers as a resource, a problem or both". Lesson times have been observed in secondary schools located in the province of Milan, focusing exclusively on grade V, assuming that time keeping is most relevant for teachers and students in the final years. Empirical research has been conducted by using different methods (focus group, chronicles, interviews, diaries). Analysis of collected data will be completed soon.

**Keywords:** teacher, lesson, time, obligation, resource.

Questa ricerca esplorativa nasce dall'esigenza di riflettere su un aspetto molto contraddittorio e nello stesso tempo poco indagato del lavoro insegnante: quello del tempo. La tirannia del tempo è uno degli aspetti più dolenti della quotidianità di ognuno nella nostra epoca dominata da quella che Bauman descrive come "liquidità" (Bauman, 2012, p. 29): *"se la vita premoderna era una quotidiana rappresentazione dell'infinita durata di qualunque cosa a eccezione della vita mortale, la vita liquido-moderna è una quotidiana rappresentazione della transitorietà e della fugacità"* (Ibidem, p. 29). Una civiltà in cui tutto rischia di divenire superfluo, la rapidità nel consumare non solo gli oggetti ma anche le esperienze è dettata dall'eccesso ovvero da un sovraffollamento del tempo stesso che finisce necessariamente per rivolgersi contro le sue stesse creature, come la divinità del mito di Crono. L'eccesso di stimoli di cui è affollata la quotidianità delle giovani generazioni ha effetti innegabilmente distruttivi: basti pensare alla bulimia con cui si può consumare ogni istante sovraffollando la mente che diviene incapace di accogliere il senso, dominata dall'angoscia dal vuoto, dalla pausa, del silenzio, dell'attesa. E a farne le spese per primo è il senso stesso del tempo: ogni

esperienza viene appiattita in quella “spazializzazione”, che C. Leccardi, citando D. Gross, addita come uno dei rischi maggiori che minacciano oggi “gli interi reami del pensiero e dell’esperienza” (Leccardi, 1989): poiché le condizioni della comunicazione ci mettono di fronte a una simultaneità caotica di eventi e azioni. Anche chi è impegnato nell’azione educativa, soggiogato dagli imperativi della “modernità liquida”, corre il rischio di perdere il significato formativo dell’impiego del tempo. Osservare l’agire degli insegnanti, rilevare i loro punti di vista e le loro considerazioni nel momento in cui vengono messi a confronto col tempo come componente significativa e non più implicita e irriflessa dell’intervento educativo, può forse costituire un momento di recupero e di rimessa in discussione del tempo nella scuola.

E’ appunto dei tempi osservabili in cui si svolge il lavoro dell’insegnante che si occupa la ricerca, ossia di quelli occupati dalla comunicazione dei contenuti programmati per il raggiungimento degli obiettivi, dall’accertamento delle conoscenze degli studenti e dal controllo della loro presenza e dei loro compiti: in altre parole, questa ricerca intende occuparsi del *tempo di una lezione*.

Si tratta di un tempo che rientra in una organizzazione oraria legata all’istituzione nel suo complesso, in cui si incrociano le necessità del rapporto tra scuola e territorio, tra impegno professionale e bisogni personali dei docenti, direttive di legge e scelte gestionali dei singoli istituti.

La motivazione di fondo della ricerca è la consapevolezza dell’importanza di una riflessione sul tempo come “oggetto che appartiene all’educazione” e che fa sentire i suoi effetti ma che spesso “può essere più subito che controllato dall’educatore”<sup>4</sup>.

La scelta della scuola superiore e in particolare l’osservazione delle classi V come ambito privilegiato di ricerca, è dovuta non solo alla familiarità col tipo di professionalità da essa richiesta ma anche dal fatto che in questo ordine di studi appare determinante l’orizzonte della scadenza finale, la conclusione del percorso di studi con “l’esame di stato”, che pone tutti, insegnanti e studenti, in una necessità di rispetto dei tempi.

Il presupposto di questo lavoro, fondato su un paradigma fenomenologico, sta nel considerare il tempo della lezione come un tempo separato, sospeso, definito e limitato da precisi segnali: un recinto destinato alle attività stabilite dall’insegnante ma attese sia dagli studenti che dall’istituzione come connesse alla situazione. In questa prospettiva l’ora di lezione viene percepita come sfondo integratore in cui le diverse attività possono venire lette come normali in quanto rispondenti alle aspettative.

Gli obiettivi della ricerca sono:

- contribuire e a migliorare la conoscenza della realtà della scuola non per potenziare i dispositivi di controllo ma per mettere in luce le pratiche degli insegnanti e le loro scelte nell’affrontare i problemi concreti;
- esplorare in che modo la dimensione temporale interferisce con la pratica lavorativa degli insegnanti, quali diverse percezioni, rappresentazioni emergono dai loro discorsi; quali significati i docenti attribuiscono all’ “idea di tempo del loro lavoro”;
- analizzare le rappresentazioni del tempo e i vissuti espressi dagli insegnanti rispetto alla dimensione temporale di una lezione e il loro grado di soddisfazione nei confronti dell’impiego che essi stessi ne fanno.

A partire dall’osservazione che una buona gestione del tempo è considerata parte di una professionalità soddisfacente, nel percorso è stata individuata come ricorrente e pregnante la questione *«se la dimensione del tempo è vissuta dagli insegnanti di scuola superiore come risorsa e/o come problema»*.

---

<sup>4</sup> Cfr. A. Rezzara “L’educazione come dispositivo” PGRCO.

Utilizzando un approccio ecologico, si è esplorato preliminarmente il contesto per stabilire e definire le regolarità osservabili nella interazione con la classe. La ricerca sul campo ha assunto nel suo procedere due aspetti: uno qualitativo mediante il coinvolgimento e la partecipazione personale del ricercatore che studia i soggetti nel loro contesto naturale, uno quantitativo mediante la rilevazione e la raccolta di dati relativi alla suddivisione dell'unità oraria di lezione nelle singole attività omogenee che la compongono. La raccolta e l'analisi dei dati in termini numerici rappresentano una fase di rilevazione necessaria alla definizione dell'oggetto che ha un'inevitabile componente quantitativa (trattandosi di azioni che hanno una durata). Solo frazionando il tempo della lezione e contemporaneamente l'agire del docente in unità d'analisi è possibile individuare i comportamenti e rilevarne la successione. Non si tratta quindi di "isolare" singoli fatti o categorie di fatti per studiarli in senso nomotetico con impianti epistemici predeterminati. Al contrario, solo nel corso dell'osservazione è stato possibile arrivare a formalizzare un modello, qui inteso non in senso prescrittivo, bensì esclusivamente descrittivo, in quanto utilizzato come rappresentazione semplificata delle azioni svolte, mirata a segnalare, enfatizzandoli, gli aspetti di volta in volta ritenuti rilevanti, significativi sia per i soggetti coinvolti sia per la ricercatrice. L'osservazione, diretta e indiretta si è tradotta nella composizione di cronistorie eminentemente descrittive, che hanno reso possibile la rilevazione numerica dei dati, raccolti in una matrice, "contenitore funzionale" dell'indagine compiuta. I dati sono stati raccolti in diversi modi. La parte relativa all'aspetto quantitativo della ricerca è stata l'osservazione dei docenti (osservazione documentata), la rilevazione e l'identificazione dei loro comportamenti durante la lezione effettuata con le cronistorie, strumenti strutturati che hanno permesso di analizzare anche dati raccolti dai docenti in formazione nei corsi TFA, tenuti presso l'università Bicocca Scienze della Formazione nell'anno scolastico 2011-12 e 2012-13.

La cronistoria è uno strumento per l'osservazione dei tempi dell'attività didattica. Consiste nel registrare la suddivisione dell'unità oraria di lezione nelle singole attività omogenee che la compongono, rappresentando la durata di ciascuna di esse su una linea del tempo. Tutti i dati relativi alle cronistorie sono stati attentamente vagliati e schedati, sono stati immessi all'interno di un archivio informatico appositamente progettato per lo scopo: la matrice. Lavorando analiticamente su tale strumento e utilizzando opportune chiavi di ricerca, si è potuto ricavare una serie rilevante di indicazioni che hanno permesso di cogliere connessioni fra il tempo come aspetto unificante dell'azione didattica e il tempo come variabile incontrollata che muove alla necessità di adottare routine.

Gli istituti interessati sono tutti frequentati da centinaia di studenti; vi lavora un numero consistente di docenti collocati tutti in paesi della Brianza. Il gruppo di insegnanti «testimoni privilegiati» della scuola superiore, prevalentemente di liceo scientifico, di liceo classico, di liceo scientifico tecnologico e istituto professionale. E' stata adottata una forma di campionatura guidata dalla domanda: dove posso trovare esempi di insegnanti disponibili a essere coinvolti in una ricerca proposta su base esclusivamente volontaria e per i quali il lavoro di docente fosse più o meno importante per la propria identità professionale?

Durante le 40 ore di osservazione diretta, la raccolta dell'informazione è avvenuta con il metodo tradizionale "carta – matita" e con un'attività di rielaborazione, al fine di annotare commenti ed evidenziare elementi salienti in un diario. Successivamente sono state condotte negli anni scolastici 2012-2013 e 2013-2014, 26 interviste ai docenti testimoni privilegiati. Le domande poste mettono a fuoco la loro condotta temporale, la loro organizzazione, le loro routine e rituali, i distrattori, su ciò che accade quando insegnano, i pensieri e le riflessioni compiute sulle loro scelte; infine il loro modo di sentire il fluire del tempo quando lavorano. Si sono identificate aree e temi significativi su cui orientare la formulazione delle aree di

raccolta di informazioni, in linea con le categorie enucleate nelle cronistorie e nelle interviste dei *focus group*.

La necessità di una dialettica costante tra azione e riflessione è giustificata, oltre che dal paradigma della complessità, dal fatto di prendere via via coscienza che il ricercatore “non fa ricerca” ma è “in ricerca” (Mortari 2010). Ciò ha determinato delle evidenti difficoltà nell’assicurare il necessario distanziamento critico tra osservatore e oggetto osservato e la relativa possibilità di valutare obiettivamente il proprio e l’altrui operato, prestando attenzione non solo agli effetti attesi ma anche agli aspetti di criticità del processo di ricerca. Contemporaneamente, la presenza “invisibile” del passato professionale del ricercatore comporta il rischio di assumere inconsapevolmente un atteggiamento valutativo o comunque di confronto fra ciò che si osserva e la sua esperienza.

L’analisi dei risultati è in fase di elaborazione, tuttavia è già possibile ipotizzare che la mole di materiale raccolto (1 *focus group*, 146 cronistorie, 26 interviste, 40 ore di lezione osservate e trascritte), possa servire non solo a documentare uno degli aspetti più sfuggenti delle pratiche di insegnamento ma anche a condividere esperienze e riflessioni, e a diffondere quella attenzione alla temporalità nella educazione che viene sottolineata come essenziale sia nella ricerca sociologica (Adam, 2005) che in quella pedagogica (Massa 1990).

## Riferimenti bibliografici

- Adam B. (2005), *Timewatch. Per un’analisi sociale del tempo*. Milano: Baldini Castoldi.
- Aebli, H., (1980), *Principi fondamentali dell’insegnamento*, Firenze: Giunti e Barbera.
- Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B., (1993), *Teachers Investigate their Work*, London-New York: Routledge.
- Argiris, C., Schon, D., (1978), *Organizational learning: a Theory of Action prospective*, Reading (MA): Addison Wesley.
- Bachelard, G., (1973), *L’intuizione dell’istante e la psicanalisi del fuoco*, Bari: Dedalo.
- Baldacci, M., (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano: Bruno Mondadori.
- Bandura A., (1995), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento: Erickson.
- Bauman, Z., (2012), *Conversazioni sull’educazione*, Trento: Erickson.
- Bateson, G., (1989), *Verso un’ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
- Berti, E., (1993), *Soggetti di responsabilità*, Reggio Emilia: Diabasis.
- Bronfenbrenner, U., (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J., (1992), *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri. (ed. or. *Acts of Meanings*, Cambridge: Harvard University Press, 1990).
- Caronia, L., (1997), *Costruire la conoscenza*, Firenze: La Nuova Italia.
- Calvino, I., (1990), *Lezioni americane*, Milano: Garzanti.
- Coggi, C., Ricchiardi, P., (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma: Carocci.
- Damiano, E., (1976), *Funzione docente*, Brescia: La Scuola.
- Damiano, E., (2007), *L’insegnante etico*, Assisi: Cittadella.
- Demetrio, D., (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D., (1996), *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Milano: Cortina editore.
- Derrida, J., (1991), *Donner le temps*, Paris: Editions Galilée.
- Dewey, J., (1970), *Esperienza e educazione*, Firenze: Sansoni (ed. or. 1938).
- Dewey, J., (2004), *Democrazia e educazione*, Firenze: Sansoni (ed. or., *Democracy and education*, New York: The Macmillan Company, 1916).
- D’Odorico, L. e Cassibba, R., (2002), *Osservare per educare*, Roma: Carocci.

- Farné, R., ( 2011), *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna: Bononia University Press
- Fasulo, A., Serranò, F., (2011), *L'intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio di ricerca*, Roma: Carocci.
- Fiorin, I., (2008), *La buona scuola. Processi di riforma e nuovi orientamenti didattici*, Brescia: La Scuola.
- Formenti, L.,(1998), *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e associati.
- Genovese, L., Kanizsa, S. (a cura di), (1989), *Manuale per la gestione della classe*, Milano: Franco Angeli.
- Griffiths, V., (1995), *Adolescent girls and their friends. A feminist ethnography*, Aldershot: Avebury.
- Hegel, F., (1973), *Fenomenologia dello spirito*. Trad. it. di E. De Negri, Firenze: La Nuova Italia.
- Holliday, A., (2010), *Doing and writing qualitative research*, London: Sage Publications.
- Jones, B.F., Rasmussen, C.M. and Moffitt, M.C., (1999), *Didattica per problemi reali. Rendere significativi gli apprendimenti*, Trento: Erickson.
- Knoles, M.S., (a cura di), (1960), *Handbook of Adult Education in the United States*, Chicago: Education Association.
- Knoles, M.S., (a cura di), (1975), *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, New York: Cambridge Book Co.
- Knoles, M.S., (1980), *The Modern Practice of Adult Education*, New York: Cambridge Book Co.
- Knoles, M.S., (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano: Cortina editore.
- Knoles, M.S., (2002), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano: Franco Angeli.
- Iavarone, M.L., Sarracino, F., Sarracino, V., (2005), *L'insegnamento. Progettazione comunicazione efficacia*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Leccardi, C., (2009), *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*, Roma-Bari: Laterza.
- Levinas, E., (1985), *La traccia dell'altro*, Napoli: Tullio Pironti ( ed. or. En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger, Paris: Vrin 1949).
- Lumbelli, L., (1980), *La ricerca esplorativa in pedagogia*, in " Ricerche pedagogiche" 56-61.
- Luria, A.R., (1976), *Storia sociale dei processi cognitivi*, Firenze: Giunti Barbera.
- Mantovani, S. (a cura di), (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi educativi*, Milano: Bruno Mondadori.
- Massa, R. (1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano-Bari: Laterza
- McBurney, D.H., White, T.L., (2008), *Metodologia della ricerca in psicologia*, Bologna: Il Mulino.
- Merrill, B., West, L., (2012), *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Milano: Apogeo ( ed. or. *Using Biographical Methods In Social Research*, London: Sage Publications).
- Morin, E., (1999), *La testa ben fatta*, Milano: Cortina editore.
- Morin, E., (2012), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Cortina editore.
- Mortari, L., (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Roma: Carocci.
- Mortari, L., (2007), *Cultura della ricerca in pedagogia*, Roma: Carocci.
- Mortari, L., (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma: Carocci.
- Mortari, L., (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano: Mondadori.



Nagel, N.G., (1996), *Learning through real-world problem solving. The power of integrative teaching*, Thousand Oaks: Corwin Press.

Pennac, D., (2008), *Diario di scuola*, Milano: Feltrinelli.

Perrenaud, P., (2000), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma: Anicia.

Perrenaud, P., (2002), *D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?* in Dolz, G. et Ollagnier E., (2002) (a cura di), *L'enigme de la compétence en éducation*, Bruxelles: De Boeck.

Ricci Bitti, P.E., Rossi, V., Sarchielli, G., (1985), *Vivere e progettare il tempo. La prospettiva temporale nel comportamento umano*, Milano: Franco Angeli.

Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Polacco, G., Osborne, E., (1987), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Napoli: Liguori.

Santoni Rugiu, A., Sanaita, S., (2011), *Il professore nella scuola italiana dall'800 a oggi*, Bari: Laterza.

Schon, D.A., (1983), *Il professionista riflessivo*, Bari: Dedalo.

Schon, D.A., (2007), *Formare il professionista riflessivo*, Milano: Franco Angeli.

Sclavi, M., (1989), *A una spanna da terra. Indagine comparativa su una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una "metodologia umoristica"*, Milano: Feltrinelli.

Sclavi, M., (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano: Bruno Mondadori.

Tassi, R. (2002), *Itinerari pedagogici per le scuole superiori vol.1.1: dalla Paideia greca all'umanesimo*, Bologna: Zanichelli.

Vygotskij, L.S., (1987), *Il processo cognitivo*, Torino: Bollati Boringhieri.

Winnicott, D.W., (1965), *The Maturation Processes and Facilitating Environment Studies in The Theory of Emotional Development*, London: The Hogarth Press.

## L'ANALISI DELL'INSEGNAMENTO: SITUAZIONI E CONCETTUALIZZAZIONE DELL'AZIONE

Patrizia Magnoler  
*Università degli Studi di Macerata*  
patrizia.magnoler@unimc.it

**Abstract:** La complessità del costrutto teorico che fonda la Didattica Professionale (DP) mostra notevoli suggestioni e piste di ricerca per approfondire come il “soggetto in azione” si confronta con diverse situazioni e costruisce un modo personale di gestirle e di mettersi in relazione con esse. Risiede in questa relazione tra schema soggettivo e situazione, il binomio cardine della DP. La sfida raccolta dalla presente ricerca consiste nel riuscire a tracciare, nel flusso dell'azione lavorativa, le regolarità che la caratterizzano e la concettualizzazione costruita dal soggetto per agire nelle differenti situazioni. La ricaduta in ambito formativo di un tale risultato potrebbe condurre verso una traiettoria che prende avvio dall'elaborazione del “sapere in atto” per diventare un processo generativo e continuo tra consapevolezza e intenzionalità verso il cambiamento, ovvero un percorso di professionalizzazione.

**Parole chiave:** insegnamento, didattica professionale, azione, situazione, concettualizzazione.

**Abstract:** The complexity of the theoretical construct of the Professional Didactics (PD) shows remarkable attractions and research paths to investigate the "subject in action" and the way he/she faces different situations and builds a personal modality to manage those situations and interact with them. The Subjective schemata and the situation, in their relation, are the basic pair of PD. The challenge of the present research deals with the wish to trace, in the flux of the professional action, the regularities which characterize it and the conceptualization built by the subject in order to act in the different situations. The educational advantage of such research's output could open a trajectory that begins with the elaboration of the "knowledge in act" to become a generative and continuous process dealing with awareness and intentionality towards a change, that is, a path of professionalization.

**Keywords:** teaching, professional didactics, action, situation, conceptualization.

### *Introduzione e prospettive epistemologiche*

La ricerca sulla formazione degli insegnanti in ambito francofono ha visto, nell'ultimo ventennio, lo svilupparsi di due diverse prospettive che hanno cercato di apportare un contributo alla progettazione e gestione di differenti dispositivi professionalizzanti: la Didattica Professionale e il *Cours d'action*.

Agli inizi degli anni '90 si è sviluppata la Didattica Professionale (DP) con l'obiettivo di «analizzare l'attività lavorativa delle persone per aiutare lo sviluppo delle loro competenze» (Pastré, 2011, p.1). Si tratta quindi di assumere l'attività come oggetto di studio per trarre indicazioni utili alla predisposizione di percorsi formativi. Per concretizzare questa traiettoria è necessario porre in relazione la struttura del compito, le caratteristiche del soggetto e quindi l'attività, che mostra come avvenga l'interazione fra questi due elementi. Inoltre l'attività va riferita a specifiche situazioni, definibili come le unità spazio-temporale nelle quali il soggetto si trova a dover adempiere ad un compito, in uno specifico contesto, attivando strategie e risorse necessarie a raggiungere l'obiettivo (Mayen, 2012). Un fondamento teorico della DP è riferito all'inscindibilità tra pensiero e azione: «i ragionamenti, le anticipazioni, le

diagnosi, le operazioni di controllo e di valutazione dell'azione, non si realizzano in un universo etereo, fuori dal mondo e dal corpo ma nel corso dell'azione con le situazioni » (Mayen, 2014, p.136). Tale interazione è sintetizzata nel rapporto schema/situazione (Vergnaud, 1996) che focalizza il processo e la natura della concettualizzazione sull'azione. Cogliere le invarianti operatorie, ovvero i concetti e le proposizioni tenuti per veri sul reale (i concetti pragmatici di Pastré, 2011), che regolano il funzionamento schema/situazione, costituisce una sfida importante per attivare un processo di consapevolezza del soggetto rispetto al proprio agire e ipotizzare situazioni/dispositivi per la formazione.

I primi studi nell'ambito della professionalità docente per reperire le invarianti *du sujet* (categorie di giudizio, valori, interessi, motivazioni) sono stati effettuati da Vinatier (2009) che ha evidenziato l'importanza di tali invarianti nella relazione tra insegnante e studente.

Il *Cours d'action*, prospettiva elaborata da Theureau (2004, 2006, 2009) ha rielaborato alcuni aspetti della DP adottando però una prospettiva enattivista (Leblanc et al. 2008), nel tentativo di comprendere l'azione nella sua complessità di interazioni. Un concetto importante è quello di *coscienza preriflessiva*, ovvero la comprensione parziale del soggetto rispetto alla propria attività quando è messo nella condizione di collaborare nella descrizione dell'agito. Egli accede agli elementi che hanno indotto quel tipo di dialogo con la situazione, come l'ha percepita, ciò che cercava di fare, quali conoscenze aveva mobilitato per raggiungere il proprio scopo.

Se la DP ha operato nella direzione della definizione delle situazioni caratterizzanti una professione, il *Cours d'Action* elabora il concetto di *typicalité* per definire il risultato di un processo operato da ogni individuo quando categorizza delle situazioni, avvenimenti o azioni in base all'identificazione di un gruppo di somiglianze. L'insieme delle situazioni tipiche costituisce il repertorio delle attività professionali e comprende anche l'aspetto emozionale, percettivo che emerge proprio dal considerare l'accoppiamento strutturale tra soggetto e il suo contesto.

Per quanto riguarda la conoscenza sull'insegnamento elaborata dalla DP e dalla prospettiva enattivista si riscontrano le seguenti posizioni: il concetto di tipicità indica il processo di raggruppamento delle situazioni percepite dal soggetto, mentre per la DP la situazione è connessa al compito e all'obiettivo che caratterizza il tipo di lavoro; la *concettualizzazione* dell'azione presuppone la presenza di "regole implicite" e sempre confrontabili con la situazione (e quindi anche modificabili) in base alle quali un soggetto agisce, è rintracciabile attraverso l'analisi dell'azione e la ricerca del «pensiero privato» (Vermersch, 1994) non direttamente osservabile. La *coscienza preriflessiva* è invece raccontabile dal soggetto ad un interlocutore e sottende la dinamica di accoppiamento strutturale.

Sulla base di queste premesse, la finalità dello studio proposto si inquadra nella dialettica fra ricerca e formazione dove l'analisi dell'attività trova un suo punto di convergenza (Yvon, Durand, 2012) e mira a focalizzare come, a partire dal "sapere in situazione" manifestato dal singolo insegnante (o di *genre*, come evidenzia Clot, 2008), si possa elaborare una proposta formativa per insegnanti in servizio.

Le domande di ricerca, assumendo la prospettiva della DP, sono così sintetizzate: è possibile, a partire dall'analisi dell'azione, rintracciare le situazioni caratterizzanti l'insegnamento? Come coinvolgere l'insegnante nella scoperta della concettualizzazione che sottende la sua azione nelle diverse situazioni?

#### *Disegno dello studio e metodologia di ricerca*

La ricerca si è sviluppata da dicembre 2013 a maggio 2014. Ha visto il coinvolgimento di tre ricercatrici di cui una ha realizzato le interviste, ha raccolto informazioni di contesto come osservatore partecipante alle lezioni in aula.

Il percorso di ricerca prevedeva:

- A) il recupero delle informazioni su un medesimo oggetto (la conduzione di una lezione) per scoprire situazioni simili,
- B) la ricostruzione del corso d'azione soggettivo: quel che il soggetto dice in relazione ad una azione futura, quello che fa, quello che dice di aver fatto (dichiarato-agito-descritto osservando l'agito) per giungere all'individuazione di situazioni professionali e alla diversa concettualizzazione riferita alla singola situazione elaborata da differenti insegnanti.

Si è definito un contratto di ricerca con gli insegnanti assumendo i principi della Ricerca Collaborativa (Desgagné, Bednarz, 2001) che prevedono la co-partecipazione degli insegnanti nella fase di elaborazione del problema, del percorso, dell'analisi dei dati e produzione dei risultati.

Quindi è stata prevista una serie di fasi funzionali alla ricostruzione dell'azione preceduta da una intervista (quello che ha fatto in una precedente lezione) per la familiarizzazione l'insegnante con il tipo di domande e per permettere ai ricercatori di individuare elementi sui quali elaborare la successiva intervista funzionale a tracciare la progettazione prima del lavoro in aula (quello che farà). Per porre a confronto il progettato con l'agito si è scelto di utilizzare degli elementi direttamente osservabili, tracciati in una videoregistrazione della lezione precedentemente progettata ed esplicita nell'intervista. Infine, è stato previsto un incontro per l'autoconfronto semplice funzionale a rivedere quanto tracciato nella videoregistrazione. Questa raccolta di informazioni è stata ripetuta 3 volte per ogni insegnante.

Tutte le interviste sono state audioregistrate e trascritte, così pure le verbalizzazioni degli incontri del gruppo di ricerca.

### *Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati*

#### 1. Metodi e tecniche

La scelta delle tecniche è stata operata in coerenza con il quadro concettuale della DP, tecniche in parte comuni al percorso di ricerca del *Cours d'action*:

1.1 l'intervista di esplicitazione (Vermersch, 1994), non direttiva, è volta alla riflessione sulle pratiche attraverso l'analisi di una situazione professionale. L'obiettivo principale è il recupero procedurale dell'azione ma nel ripercorrere il vissuto, il soggetto può manifestare anche elementi riconducibili alle ragioni della propria azione. I contenuti dell'intervista sono stati definiti a partire dagli elementi costitutivi lo schema di Vergnaud (gli obiettivi, lo sviluppo dell'azione comprese le decisioni ed eventuali spiegazioni e argomentazioni, gli elementi di regolazione dell'azione, le concezioni ritenute vere). Tale intervista è stata utilizzata per familiarizzare gli insegnanti con il recupero della propria azione;

1.2. intervista non direttiva orientata a comprendere la "previsione dell'azione". È stata ripresa la traccia sottesa all'intervista di esplicitazione ponendo particolare attenzione all'idea della sequenza ipotizzata. Questa intervista si pone all'interno di un flusso d'azione in quanto l'insegnante giunge a questo tipo di verbalizzazione avendo già operato delle scelte (obiettivi, materiali...) e profila un futuro possibile (sequenze di azioni). Per tali motivi si articola in parte sul recupero di quanto già effettuato e sostiene nell'organizzazione del previsto;

1.3 videoregistrazione. Si è scelto di effettuare la videoregistrazione di una lezione (circa 2 ore) con l'ausilio di due telecamere, una mobile e una fissa, per poter accedere a dati differenti utili a completare la visione che poteva avere l'insegnante dalla posizione occupata in aula nel momento della lezione,

1.4 autoconfronto semplice. Le sequenze video da analizzare erano proposte dall'insegnante (se voleva confrontarsi con i ricercatori su problemi percepiti) e dai ricercatori (frammenti di

interviste rapportati all'azione per comprendere insieme all'insegnante lo sviluppo dell'azione dal progettato all'agito).

## 2. Analisi dei dati

L'analisi dei dati (interviste e video) è stata effettuata con diverse modalità all'interno del gruppo di ricerca:

- a. due ricercatori elaboravano la prima analisi e successivamente la confrontavano con il terzo ricercatore (colui che aveva effettuato interviste e video) per raccogliere elementi di contesto a completamento dell'analisi. A partire dai testi delle interviste sono stati selezionati i frammenti che permettevano di ricostruire l'obiettivo dichiarato dall'insegnante, le modalità operative, le motivazioni addotte all'organizzazione dell'azione, le concezioni esplicitate. Il confronto con il video ha permesso di individuare la specularità con quanto affermato, gli scostamenti avvenuti in base all'interazione in aula;
- b. l'analisi è stata successivamente sottoposta agli insegnanti per una eventuale validazione o confutazione.

In rapporto agli obiettivi della ricerca si è proceduto:

2.1 all'individuazione delle situazioni caratterizzanti l'insegnamento attraverso questi passaggi: a) descrizione (operata dai ricercatori) della successione delle attività all'interno della singola lezione a partire dai video e dalle interviste di tutti gli insegnanti, b) costruzione di rappresentazioni grafiche dello svolgimento della lezione operata dai ricercatori, c) confronto con gli insegnanti per la validazione o confutazione delle situazioni che si erano rese osservabili nell'ambito delle diverse lezioni;

2.2 alla selezione di alcune situazioni ripetute in diverse lezioni dal medesimo insegnante per tracciare gli elementi di concettualizzazione. L'analisi delle interviste si è focalizzata sui passaggi realizzati, previsti e agiti e sulle eventuali tracce riferibili agli elementi costitutivi dello schema (obiettivi, regole d'azione, concetti pragmatici). Tale analisi è stata riportata agli insegnanti per un approfondimento relativo alla concettualizzazione sottesa alla situazione.

### *Campionamento*

Hanno partecipato volontariamente alla ricerca 5 insegnanti appartenenti a due diversi ordini di scuola (primaria e infanzia) all'interno di uno stesso Istituto Comprensivo, con differente anzianità di servizio (dai 2 ai 35 anni) ed età anagrafica (dai 26 ai 60 anni).

### *Aspetti etici*

Diverse attenzioni sono state poste per creare un clima favorevole alla ricerca: co-definizione dei tempi e modalità della ricerca tra insegnanti e ricercatori; trasparenza nella costruzione dei dati (tutte le interviste trascritte e i video sono stati messi a disposizione degli insegnanti durante il percorso); agli insegnanti sono state restituite le fasi di analisi per la condivisione e validazione (la descrizione della successione delle attività, il modello di ricorrenza delle attività che caratterizza ogni insegnante, la selezione di estratti dalle interviste e di parti di video, primi elementi relativi alla concettualizzazione).

### *Risultati*

1) Individuazione delle prime *configurazioni di situazioni*, diversamente gestite dai diversi insegnanti:

- a. rilevare le conoscenze degli studenti (con la classe intera, con un piccolo gruppo, con un singolo studente)

- b. connettere le informazioni (a partire da conoscenze degli studenti *a.* successivamente alla situazione di rilevazione, *b.* acquisite per lo specifico tema e attività e propedeutiche alla prosecuzione del lavoro, *c.* al termine di un percorso didattico)
- c. presentare un nuovo argomento (a partire da un materiale, con una spiegazione, con un problema, con una situazione immersiva).

2) Descrizione delle modalità che caratterizzano l'azione del singolo insegnante in rapporto alla situazione e prima descrizione relativa alla concettualizzazione.

### *Significatività dello studio /applicazione in campo educativo*

A livello di ricerca può portare alla descrizione dell'insegnamento attraverso l'insieme delle situazioni. A livello di formazione dei docenti è possibile connettere la traiettoria di senso che permea la definizione delle competenze professionali (verso quale tipo di professionalità) con una sua manifestazione nel reale attraverso le specifiche situazioni. L'analisi dell'attività per un insegnante può consentire un appropriarsi consapevole sia della cultura professionale, sia della propria pratica e della sua organizzazione.

### *Aspetti critici*

La definizione delle situazioni è ancora in fase di analisi per cui nei risultati di ricerca, si è preferito parlare, in via transitoria, di configurazioni di situazioni come suggerito da Pastré (2011). Il concetto stesso di situazione comporta un problema di definizione in quanto le nuove prospettive della DP rilevano il problema della temporalità (quanto dura effettivamente una situazione?) e la necessità di approfondire il rapporto di co-attività che si viene a sviluppare nelle situazioni interattive (Rogalski, 2014).

## **Riferimenti bibliografici**

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation, *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1) 33-64. <http://id.erudit.org/iderudit/000305ar>
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Guillame, S., Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5 (1), 58-78.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Revue Phronesis*, 1 (1), 59-67. <http://id.erudit.org/iderudit/1006484ar>
- Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et apprentissage*, 13, 118-138.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF.
- Rogalski, J. (2014). Nouvelles pistes de recherche et évolutions de la didactique professionnelle. *Travail et apprentissage*, 13, 139-154.
- Theureau (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse: Octares.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: PUR.
- Yvon, F., Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.

## LA DESIGN-BASED RESEARCH PER LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA

Pierpaolo Limone  
*Università di Foggia - ERID Lab*  
pierpaolo.limone@unifg.it

Rosaria Pace  
*Università di Foggia - ERID Lab*  
rosaria.pace@unifg.it

**Abstract:** La presente proposta costituisce una descrizione e un tentativo di sistematizzazione di alcune ricerche di natura empirica condotte negli ultimi anni all'interno del laboratorio ERID dell'Università di Foggia. Il filo conduttore delle esperienze è rappresentato dall'impiego delle metodologie proprie della *design-based research*. Tra i tratti comuni: il lavoro in team interdisciplinari; la durata estesa dei tempi sperimentali; il coinvolgimento degli *stakeholder* e la collaborazione con le aziende di sviluppo; l'uso di tecniche di progettazione partecipata e di strumenti di indagine etnografica.

In tutti i casi allo studio teorico è stata affiancata la ricerca empirica, finalizzata alla progettazione e prototipazione di risorse didattiche multimodali, di percorsi e materiali complessi per l'apprendimento, di ambienti per il *social learning*. Lo sviluppo è stato alimentato dalla riflessione sui modelli didattici che potessero sostenere l'impiego di tali risorse nei singoli contesti e sulle stesse metodologie di progettazione, alternando cicli iterativi di design e di sperimentazione.

**Parole chiave:** *design-based research*, ambienti di apprendimento digitali, progettazione educativa, design partecipato.

**Abstract:** This proposal is a description and an attempt to outline an overview of empirical researches carried out in recent years in the laboratory ERID of the University of Foggia. The common thread of the experience is the use of the methodologies related to design-based research. Some common traits are: the work in interdisciplinary teams; the extended experimental duration; the involvement of the stakeholders and the collaboration with ICT companies; the use of participatory design techniques and tools of ethnographic inquiry.

In all cases the theoretical study has been joined with empirical research, aimed at the designing and prototyping of multimedia resources, pathways and complex materials for digital learning environments. The teaching models that could support the use of these resources in specific contexts and the design methodologies are the focuses of the research experiences. Iterative cycles of design and field research fostered the projects here described.

**Keywords:** design-based research, digital learning environments, educational design, participatory design.

### *Introduzione*

L'introduzione delle tecnologie didattiche e l'impiego di materiali e strumenti digitali nei processi di apprendimento ha palesato la necessità di progettare assieme agli utenti risorse, ambienti e percorsi didattici accogliendone i bisogni, le aspettative, le possibilità di innovazione.

L'elaborazione di soluzioni sul piano teorico e l'osservazione dei contesti, seppure puntuale, non appaiono più sufficienti per la formulazione di proposte efficaci e condivise. Le azioni di progettazione, con il coinvolgimento degli *stakeholder* e degli utenti finali hanno rappresentato larga parte dell'attività scientifica del laboratorio ERID. Nel corso degli ultimi anni, infatti, il design di prodotti e di progetti educativi è stato al centro dell'attività scientifica del nostro Laboratorio. A partire dal 2007 sino al presente, le esperienze progettuali condotte hanno permesso di esplorare diverse proposte di ricerca empirica in educazione. Con un costante filo conduttore: l'elaborazione di progetti che possano supportare l'innovazione nei processi di apprendimento. La *design-based research* ha rappresentato un elemento di riferimento, nell'ambito della creazione di ambienti di apprendimento crossmediali (progetto MediaEvo), di risorse didattiche interculturali e piattaforme digitali capaci di mettere in dialogo scuole e musei (progetto Educazione, scuole, musei), nell'ambito della formazione continua degli operatori del settore turistico (progetto Sonetto), nella progettazione di ambienti di *social learning* per la scuola (progetto Splash). Tali azioni rappresentano la traduzione empirica di un dibattito vivo e diffuso che considera sempre più la didattica come *design science* (Laurillard 2012; Kalantzis & Cope, 2010; 2012). Alla progettazione delle azioni didattiche è stato affiancato il design di ambienti di apprendimento digitali – piattaforme, siti web, etc. – e di risorse didattiche, così come l'elaborazione di percorsi che possano favorire l'interazione in classe e all'esterno della stessa, online e offline. E che possano rispondere in maniera efficace ai bisogni formativi dei soggetti con il supporto di strumenti e materiali “costruiti” su misura. Da qui scaturisce l'opportunità di rilevare costanti metodologiche, criticità ed elementi di successo, nell'ambito dei processi *design-based* replicabili in diversi contesti educativi.

### *Quadro teorico*

Le esperienze progettuali condotte attingono a quadri teorici di differente matrice, le cui intersezioni costituiscono un *framework* a nostro avviso unitario e dai tratti complementari. Il principale riferimento metodologico è rappresentato dalla *Design-based research*<sup>5</sup> (Brown, 1992; Collins, 1992) o Ricerca basata su progetti, dalla quale hanno avuto origine numerosi studi ed esperienze rivolti alla progettazione di interventi, risorse, processi educativi (tra cui: Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004; Design-Based Research Collective, 2003; Fishman, Marx, Blumenfeld, Krajcik & Soloway, 2004; Jacobson & Reimann, 2010; Kelly, 2004; Wang & Hannafin, 2005).

La DbR si configura come «una metodologia sistematica ma flessibile, volta a migliorare le pratiche educative attraverso processi iterativi di analisi, progettazione, sviluppo e implementazione» (Wang & Hannafin 2005, p. 6, trad. nostra). Il suo carattere pragmatico, iterativo, flessibile ed estremamente attento all'autenticità dei contesti<sup>6</sup> ben si adatta alla progettazione e alla sperimentazione di innovazioni all'interno di situazioni educative.

Partendo dai riferimenti concettuali della DbR, attenta alla «complessa dinamicità delle situazioni educative reali» (Pellerey, 2005, p. 721), nell'ambito delle esperienze di sviluppo prototipale di risorse e di ambienti didattici, abbiamo formalizzato alcune integrazioni metodologiche (di seguito illustrate), utili per supportare sul piano teorico e operativo le diverse fasi della ricerca empirica.

### *Obiettivi del contributo*

A seguito di un'analisi dei processi adottati e dei risultati conseguiti nell'ambito di diversi progetti sperimentali, in questa sede intendiamo tratteggiare brevemente le costanti

---

<sup>5</sup> Da questo momento sarà utilizzata l'abbreviazione DbR.

<sup>6</sup> Per una declinazione completa delle caratteristiche della DbR si veda Wang & Hannafin, 2005, p. 7.



metodologiche, le criticità e i punti di forza dei processi adottati, al fine di stabilire linee comuni per la replicabilità delle esperienze di sviluppo prototipale di prodotti educativi in contesti analoghi.

L'ipotesi di partenza è quella secondo la quale sia possibile individuare riferimenti comuni, seppur flessibili, per i processi di progettazione educativa. A partire dal quadro teorico della DbR, adottata come metodologia per lo sviluppo di innovazione di prodotto e di processo nel settore educativo.

Gli schemi operativi che hanno guidato le azioni di sviluppo di “prodotti” educativi nel corso degli ultimi anni di ricerca applicata all'interno nel nostro laboratorio possono essere così sintetizzati:

1. Rilevazione dei bisogni degli utenti, delle prospettive di innovazione, delle proposte di cambiamento, attraverso:
  - a. Metodologie di progettazione partecipata: il modello selezionato e adottato è il MUST<sup>7</sup> (Kensing, Simonsen & Bødker, 1998; Bødker et al., 2004). Esso si articola, in via semplificata per ragioni di sintesi descrittiva, secondo un processo di condivisione con gli stakeholder degli obiettivi e delle condizioni per lo sviluppo del progetto; nella selezione delle aspettative di cambiamento; nell'osservazione e analisi delle pratiche d'uso degli utenti nell'ambito del dominio dell'innovazione; nella condivisione con tutti gli attori degli obiettivi concreti di innovazione, in maniera coerente con le reali pratiche d'uso; nell'adozione e condivisione dell'innovazione nel contesto.
  - b. Uso di tecniche di matrice etnografica in specifiche fasi di progettazione, specie con gli studenti di età scolastica. Tra queste, i cultural probes (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999), che permettono di trasformare gli utenti in informatori e co-designer, dando loro gli strumenti per osservare il contesto interessato dall'innovazione e per fornire ai ricercatori la loro visione e percezione dello stesso. Su tali elementi si innesta il cambiamento.
2. Ritorno iterativo sui cicli di progettazione, in maniera incrementale, attraverso nuovi confronti con i potenziali utenti in diverse fasi della progettazione.
3. Riflessione sui modelli didattici - in ambienti di apprendimento formali - in grado di supportare l'introduzione della risorsa o dell'ambiente di apprendimento nel singolo contesto.
4. Dialogo costante con le aziende di sviluppo, per la definizione delle caratteristiche pedagogiche delle risorse implementate.

### *Riferimenti metodologici*

Il presente lavoro sintetizza le azioni e i risultati ottenuti in diversi contesti progettuali, a partire dagli elementi descritti nelle precedenti sezioni del lavoro. Tra i tratti comuni rilevabili nei percorsi di ricerca empirica, i principali sono: il lavoro in team interdisciplinari; l'ampia durata dei tempi sperimentali (almeno annuale); il coinvolgimento degli *stakeholder* (tra cui i destinatari), ma anche gli sviluppatori di strumenti, ambienti e tecnologie didattiche, secondo un processo di innovazione *sociale* perché condivisa; il carattere aperto dello sviluppo, con rinegoziazioni frequenti, in grado di accogliere le proposte provenienti dai vari attori coinvolti.

Le esperienze progettuali hanno condotto allo sviluppo di siti web educativi, di risorse didattiche multimediali, di piattaforme di *social learning*, con una costante attenzione all'adottabilità nel contesto degli strumenti e dei materiali ottenuti. Le azioni di sviluppo hanno assunto un andamento iterativo, secondo un'alternanza tra indagine teorica e osservazione/adozione sul campo.

---

<sup>7</sup> L'acronimo è traducibile dal danese con: “teorie e metodi per le attività progettuali”.

### *Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati*

Le esperienze di ricerca e sviluppo sono state varie e diversificate. Una scelta comune è stata quella di raccogliere elementi per la progettazione attraverso tecniche e strumenti di natura qualitativa, adottando la triangolazione di tecniche e metodi. In particolare, i bisogni degli utenti, le proposte di innovazione, gli scenari d'uso, sono stati rilevati utilizzando strumenti che consentono un affondo in profondità, tra cui:

- *Focus group*
- *Cultural probes*
- Osservazione
- Interviste non strutturate e semi-strutturate

Tali strumenti sono stati utilizzati in combinazione differente, in base alla tipologia di dati necessari, al contributo richiesto agli utenti, alla volontà del ricercatore di restare più o meno neutrale rispetto alla situazione osservata. In particolare, i *focus group* ci hanno permesso di rilevare rappresentazioni e punti di vista dei soggetti su un tema o un oggetto specifico. I *cultural probes*, invece, hanno assegnato ai soggetti il ruolo di “osservatori” e descrittori dei contesti, attivando un'azione riflessiva attenta anche agli aspetti emotivi. L'osservazione, invece, per lo più a cura del ricercatore partecipante, ha contribuito all'analisi degli schemi d'azione e delle pratiche d'uso dei soggetti nel contesto. Le interviste, infine, sono state adottate per rilevare i bisogni degli utenti, la loro visione del cambiamento, le proposte di azione.

### *Scelta dei soggetti*

Una delle costanti metodologiche nei progetti descritti è rappresentata dal coinvolgimento degli stakeholder, cioè rappresentanti di tutte le categorie di attori presenti nei processi di innovazione oppure destinatari del prodotto implementato. Studenti, docenti, ricercatori, progettisti, responsabili e operatori delle aziende di sviluppo hanno partecipato – secondo le rispettive competenze e posizioni nei progetti – all'implementazione dei prodotti educativi, secondo una selezione dettata dalle esigenze e dalle fasi di rilevazione.

Il singolo caso ci ha permesso, secondo un ragionamento di tipo induttivo, di desumere elementi più ampi e regolatori a partire dall'esempio contestuale. Non sono mancati elementi di scoperta accidentale (serendipità), soprattutto in ragione dell'immersione in contesti naturali.

### *Aspetti etici*

Lo sforzo di progettare e testare l'innovazione all'interno dello stesso contesto per il quale essa è ideata ha rappresentato un passaggio cruciale, al fine di condividere il cambiamento con tutti gli attori e di aumentare le possibilità di naturalizzazione dell'innovazione. La scelta di coinvolgere nelle ricerche soggetti interessati dall'innovazione è stata affiancata dalla tutela dell'anonimato – ove possibile – dei partecipanti alle esperienze di progettazione, abbinata alla raccolta del consenso informato con apposite liberatorie nel caso di riprese video o fotografiche.

### *Risultati*

Dai singoli progetti ai quali si è fatto riferimento sono scaturite numerose pubblicazioni scientifiche specialistiche (si vedano i testi in bibliografia a cura degli autori), riflessioni di natura teoretica, ma anche prodotti e materiali didattici sviluppati e destinati alle scuole, agli operatori museali e turistici, a comunità didattiche più ampie.

PROGETTO	DESCRIZIONE	PRINCIPALE PRODOTTO
MediaEvo (Limone, 2012a)	L'ambiente di apprendimento digitale raccoglie oggetti multimediali e risorse sulla vita e la cultura materiale del Basso Medioevo ed è rivolto a studenti e docenti delle scuole secondarie di I grado. Un'apposita area social, inoltre, incoraggia la condivisione, la collaborazione e la comunicazione tra gli utenti. Attorno alle risorse web è stato costruito un ambiente di apprendimento transmediale, fondato sulla cooperazione e l'integrazione tra contenuti mediali diversi.	Sito web <a href="http://www.coloredellastoria.unifg.it">www.coloredellastoria.unifg.it</a> Sistema transmediale di risorse didattiche
Educazione, scuole e musei (Limone, 2012, b)	Il sito web di progetto costituisce il luogo di raccordo tra le attività didattiche e i materiali digitalizzati e condivisi da musei dalla regione Puglia e di area balcanica. I percorsi didattici, multidisciplinari e interattivi, sono indirizzati ad un pubblico scolastico, secondo un dialogo costante tra patrimoni culturali e contesti educativi differenti.	Sito web <a href="http://museumandschool.org">http://museumandschool.org</a>
So.Net.T.O. (Loiodice, 2014)	Il portale, destinato agli operatori del settore turistico delle regioni Puglia ed Epiro, rappresenta una risorsa per la formazione continua degli addetti al settore, una piattaforma di scambio di offerte commerciali e un ambiente di <i>social networking</i> . La piattaforma accoglie numerose presentazioni multimediali, brevi videolezioni, documentari, semplici videogiochi, percorsi e proposte turistiche da condividere e implementare all'interno della <i>community</i> .	Sito web <a href="http://sonetto.teiep.gr">sonetto.teiep.gr</a>
SPLASH - Smart Platform for Learning and Active Social Habitat (Pace & Dipace, 2014)	La piattaforma, un vero e proprio ambiente di <i>social learning</i> destinato a docenti e studenti delle scuole secondarie, accoglie materiali didattici, strumenti per l'interazione sincrona e asincrona, risorse prodotte in forma collaborativa, spazi per la lettura e la condivisione.	Piattaforma <a href="http://www.splash.it">www.splash.it</a>

Inoltre, come accennato in precedenza, le diverse attività ci hanno permesso di tracciare alcune costanti operative, utili per guidare le successive esperienze di sviluppo e progettazione legati ai prodotti educativi.

### *Applicabilità in campo educativo*

Il tentativo realizzato attraverso il presente contributo è stato quello di delineare alcuni caratteri comuni legati ai processi di *design-based research* nell'ambito della progettazione di materiali, risorse e ambienti di apprendimento per la didattica, nei contesti formali e informali. Tale sforzo appare necessario per l'implementazione di prodotti e di processi innovativi nei settori educativi, a partire da linee guida comuni e da opportuni approcci metodologici.

### *Limiti dello studio e riflessione critica*

Le riflessioni sin qui condotte rappresentano un punto di partenza per la definizione di protocolli di progettazione, seppure adattabili ai diversi contesti. Un quadro più o meno unitario richiederebbe numerosi anni di osservazione, una laboriosa sinergia interdisciplinare, un confronto tra attori e team di ricerca, una riflessione sistematica sull'esito di tali processi. La volontà di definire variabili e azioni replicabili in contesti così mutevoli e indubbiamente multidimensionali può apparire ambiziosa, se non addirittura sterile. Dal nostro punto di vista, tuttavia, un maggiore approfondimento sui processi legati alla progettazione educativa, con il coinvolgimento sempre più ampio da parte dei destinatari dell'intervento formativo e degli attori aziendali, può rappresentare un elemento strategico per una reale condivisione dell'innovazione e una sua concreta traduzione in azione.

### **Riferimenti bibliografici**

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Bødker K., Kensing F., Simonsen J. (2004). *Participatory IT Design. Designing for Business and Workplace Realities*, Cambridge: MIT Press.
- Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Collins, A. (1992). *Toward a Design Science of Education*. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). New York: Springer-Verlag.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8, 35-37. <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf>.
- Gaver, B., Dunne, T., & Pacenti, E. (1999). Design: Cultural Probes. *Interactions*, 6(1), 21-29.
- Jacobson, M. J., & Reimann, P. (2010). *Invention and innovation in design future learning environments*. In M. J. Jacobson & P. Reimann (Ed.), *Designs for learning environments of the future: International perspectives from the learning sciences* (pp. 1-16). New York: Springer-Verlag.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2010). The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age. *E-Learning and Digital Media*, 7(3), 200-222.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Kelly, A. E. (2004). Design research in education: Yes, but is it methodological? *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 115-128.

- Kensing F., Simonsen J., & Bødker K. (1998), MUST: A Method for Participatory Design. *Human-Computer Interaction*, 13(2), pp. 167-198, Taylor & Francis.
- Laurillard, D. M. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.
- Limone, P. (2012a). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Roma: Carocci.
- Limone, P. (a cura di) (2012b). *Educazione, scuole e musei. Un progetto collaborativo di innovazione didattica*. Roma: Carocci.
- Loiodice, I. (a cura di) (2014). *Turismo culturale sostenibile e formazione degli operatori turistici. Cooperazione transnazionale per lo sviluppo del turismo culturale nell'asse Puglia-Epiro*. Roma: Carocci.
- Limone P., Pace R. (2011). *Il museo dentro un I-Phone. Un'esperienza didattica di Learning by Design*. In: A. Nuzzaci (a cura di). *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso una idea di multiliteracy*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Limone P. (2011). *Design Partecipato ed innovazione degli ambienti di apprendimento: Sviluppo del sistema cross-mediale "Coloredellastoria.it"*. In: I. Loiodice. *Università, qualità della didattica e lifelong learning*. p. 97-113, Roma: Carocci.
- Pace R., & Dipace A. (2014), Smart Environments design: the SPLASH project case. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3 (10), 107-120.
- Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educative: La Ricerca basata su progetti (Design Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721-737.
- Wang, F., & Hannafin, M.J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), pp. 5-23.

# **LA NARRAZIONE COME APPROCCIO DI STUDIO DELLE “DIETE” MEDIALI DEI TWEENS. IL DIGITAL STORYTELLING COME METODO ETNOGRAFICO E PARTECIPATO DI RICERCA SUL CONSUMO MEDIALE**

Elisabetta De Marco  
*Università degli Studi di Foggia*  
demarco.eli@gmail.com

Anna Dipace  
*Università degli Studi di Bari*  
anna.dipace@unifg.it

**Abstract:** Spesso le analisi sull'uso della tecnologia per finalità educative sostengono la visione della tecnologia come strumento di supporto alla didattica; in questo lavoro viene adottato un punto di vista differente, che tiene conto delle profonde modificazioni nella sfera sociale, e dunque anche nell'educazione, connesse ad importanti innovazioni tecnologiche. Gli interessi di ricerca vertono sugli aspetti del consumo mediale e su come il *digital storytelling* possa essere utilizzato come metodo di studio, di tipo etnografico, delle pratiche di consumo mediale. Il presupposto è che le pratiche di consumo mediali possano svelare modalità culturali di fruizione di informazioni e di contenuti digitali tipiche della nuova generazione di cittadini digitali.

**Parole chiave:** *Digital storytelling*, etnografia, dieta mediale, nuovi media.

**Abstract:** The analysis of usage of technology for education is often the underlying basis of a new technology vision for supporting didactic. In this paper we adopt a new point of view, which takes into account the deep modifications in the social sphere and, therefore, also in education, connected to important technological innovations. This research focuses on aspects of media consumption and on how digital storytelling could be used as ethnographic methodology research in media consumption. The idea in this paper is that media consumption could reveal fruition of both cultural-based modalities of information and of digital contents, which are typical of a new generation of digital citizens.

**Keywords:** *Digital storytelling*, etnografia, consumo mediale.

## **Introduzione**

Con la pervasiva diffusione della cultura di rete differenti media digitali sono entrati a far parte della vita quotidiana di adulti e giovani. Dell'attuale ecosistema mediale fanno parte anche i cosiddetti *digital storytelling*: neo ambienti di apprendimento che combinano competenze tradizionali di tipo narrativo con competenze digitali, che integrano attività di apprendimento collaborativo in presenza (*workshop*) con attività di presentazione e condivisione in rete (piattaforme tecnologiche). Dare rilievo alla narrazione, ai racconti dei soggetti che vengono coinvolti nei processi educativi e formativi, rappresenta la svolta epistemologica sia per leggere fenomeni e processi (narrazione come strumento di ricerca), sia per produrre azioni e cambiamenti intenzionali (narrazione come strategia didattica). L'analisi che si propone è volta ad offrire una visione d'insieme del fenomeno e tenta di "sistematizzare" le principali tematiche teoriche finora affrontate dalla letteratura (gli elementi chiave, le tipologie delle narrazioni digitali, gli step per la costruzione di una

narrazione) per riuscire a cogliere con uno sguardo più ampio gli elementi significativi dell'esperienza di apprendimento (e di insegnamento) e per ipotizzare un utilizzo della metodologia del *digital storytelling* a supporto della ricerca qualitativa.

#### *Prospettive epistemologiche o quadri teorici di riferimento*

Il *framework* teorico-metodologico che sorregge lo studio, è individuato nello spazio di intersezione di due correnti teoriche: quella sociologica dei *cultural studies* e quella pedagogica del socio-costruttivismo. Il lavoro di tesi recupera i tre concetti chiave dei *cultural studies*: 1) il concetto di *soggettività*; 2) il concetto di *cultura*; 3) il concetto di *cornice sociale*.

Dalla scelta del *framework* teorico dei *cultural studies* deriva la prima opzione metodologica della ricerca fondata principalmente sul filone d'indagine della fruizione mediale che viene denominato come etnografia del consumo mediale. Con l'affermarsi di metodologie qualitative di tipo etnografico, la ricerca scientifica si è concentrata sull'analisi delle pratiche concrete del consumo intese come azioni dotate di senso e in grado di costruire le relazioni tra i soggetti, le loro appartenenze e i loro riferimenti culturali. È in questa cornice che si colloca la scelta di una letteratura metodologica di riferimento che si colloca all'incrocio tra l'analisi del consumo come pratica soggettiva dotata di senso e l'analisi dei media come luogo di esperienza individuale e relazionale.

Dall'approccio socio-costruttivista si recupera l'idea di una conoscenza socialmente costruita centrata sulla "costruzione di significato" attraverso forme di collaborazione e negoziazione sociale. Una costruzione della conoscenza come scambio, come processo interattivo, come narrazione. È qui che si colloca la seconda opzione metodologica della ricerca centrata sul *digital storytelling*.

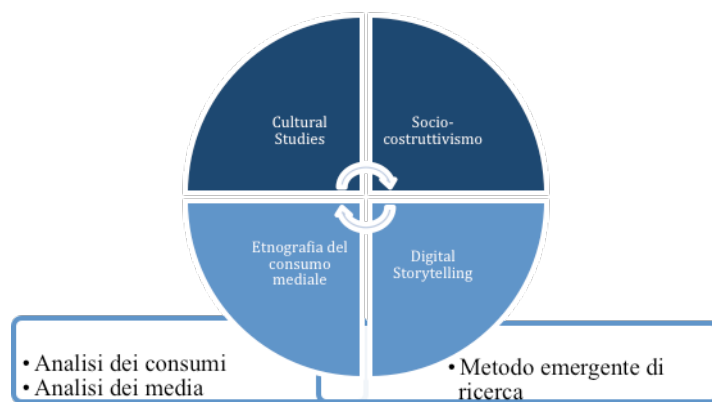


Figura 1. Sintesi del contesto scientifico della ricerca

#### *Obiettivi e finalità dello studio*

Finalità generale dello studio è di analizzare il modo in cui lo *storytelling* si possa inserire tra le metodologie di ricerca etnografica sul consumo mediale e su come trasformare le storie in uno strumento capace di indagare le diete mediali dei giovani.

Gli obiettivi della ricerca possono essere così sintetizzati:

- proporre una metodologia di ricerca etnografica adatta al contesto in cui si svolge lo studio;
- proporre degli strumenti operativi per la lettura e l'analisi delle dinamiche di consumo mediale osservabili in un'esperienza educativa;
- individuare possibili linee di sviluppo del *digital storytelling* come metodologia emergente di ricerca etnografica.

L'obiettivo di carattere metodologico che si propone la ricerca è di contribuire alla definizione di una metodologia etnografica da utilizzare, in campo educativo e non, per future ricerche sulle diete mediali dei giovani. Il particolare contesto di studio e le finalità della ricerca necessitano, così, dell'elaborazione di una metodologia che prenda in prestito strumenti e metodi da varie tradizioni degli studi etnografici e ne proponga un uso originale e adeguato allo scopo.

#### *Domanda di ricerca*

È possibile utilizzare il *digital storytelling* come metodo etnografico di ricerca sul consumo di media da parte dei giovani?

#### *Disegno e metodologia di ricerca*

Lo studio si è concentrato sulla narrazione come approccio di studio delle “diete” mediali dei giovani, in particolare, sul *digital storytelling* come metodo etnografico e partecipato di ricerca e di riflessione sulle pratiche di produzione e di consumo mediale. Nel corso della ricerca si confrontano i dati rilevati dalla letteratura (quadro teorico e *best practices*) con situazioni reali di consumo mediale al fine di definire alcune tipologie di “diete” mediali giovanili.

L'intento della ricerca è quello di individuare, anche incrociando strumenti e suggerimenti provenienti da differenti ambiti disciplinari, i criteri guida per la definizione di tipologie generali di “diete” mediali a cui riportare i più comuni gesti di uso/consumo mediale giovanile. Ogni “nativo digitale” (Prensky, 2001) ha una dieta di consumo mediale diversa per “quantità” e “tipi” di generi e mezzi sulla base di interessi e gusti di consumo che spesso è raccontata attraverso la costruzione creativa e personale di storie digitali. Tra le attività di ricerca particolare attenzione è stata riservata allo studio di:

- diete mediali giovanili a partire da fonti e dati statici, da ricerche scientifiche nazionali e internazionali;
- metodologie etnografiche per studiare le modalità di uso/consumo delle tecnologie da parte dei giovani, in particolare sulle pratiche rielaborative di contenuti e linguaggi mediali differenti;
- *digital storytelling* come metodo etnografico e partecipato di ricerca e di riflessione sulle pratiche di produzione e di consumo mediale.

#### *Metodi e tecniche*

Dallo studio del panorama della ricerca etnografica, dalle origini fino allo studio dei media, deriva l'opzione metodologica della ricerca sulle narrazioni digitali come metodo di studio della modalità di consumo mediale dei giovani. La metodologia del *digital storytelling* può essere adottata come metodo autobiografico di documentazione narrativa delle pratiche di produzione e consumo mediale dei giovani.

In particolare dal filone dell'etnografia dei media si recuperano tre cornici metodologiche: 1. la *narrazione* come modalità di analisi e di organizzazione dell'esperienza, e quindi anche dell'esperienza dei media; 2. la teoria della *domestication* dei media nella vita dei giovani; 3. la *triangolazione* come una risorsa metodologica che consiste nella combinazione di più tecniche di indagine. Le tecniche di raccolta dei dati sono di due tipi: qualitativa (il *digital storytelling*) e quantitativa (un questionario sulla “dieta” mediale dei giovani).

#### *Campionamento*

La scelta dei soggetti è ricaduta sui giovani, in particolare sui “*tweens*”, coloro che fanno parte della fascia di età (dai 9 ai 12 anni) “*in between*”, “in mezzo” tra l'infanzia e l'adolescenza (Tufte, Rasmussen e Christensen, 2005). In recenti ricerche (Ito, 2009, 2010;



Rivoltella, 2006; Ferri, 2012) i *tweens* rappresentano un segmento sociale fortemente significativo nella rilevazione dei consumi mediatici da parte dei minori. L'essere *tween* non richiama soltanto l'esatta indicazione di un *range* d'età ma soprattutto l'alternarsi di comportamenti e atteggiamenti (*split personality*) che si collocano "in mezzo" tra l'essere bambini e l'essere ragazzi. I *tweens* rappresentano una fascia generazionale in cui il crescente interesse per l'ambiente, anche tecnologico, risponde al bisogno di interagire e di relazionarsi con il mondo circostante, anche digitale. Si tratta di una fascia di età in cui l'uso di internet non risponde più ad un bisogno ludico ma risponde ad una ricerca di identità e ai primi bisogni sociali. Il target d'età individuato si interfaccia sempre più spesso con ambienti di socializzazione digitali come i *social network*. I media diventano i mezzi più importanti per l'espressione culturale e per la comunicazione e partecipano in modo attivo alla vita sociale dei giovani.

### *Aspetti etici*

Gli aspetti etici della ricerca sono di due tipi:

1. I media influenzano le pratiche quotidiane di negoziazione sociale dei giovani influenzando sui comportamenti con i propri pari e di conseguenza sui rapporti d'affiliazione, d'amicizia e d'amore. Questo modo di socializzare ha importanti ripercussioni anche sulla formazione della personalità influenzando tappe fondamentali dell'apprendimento emotivo e sentimentale (Ito *et alii*, 2008, pp. 17-18).
2. La narrazione e la "presunta" autorialità dei giovani sembra aggirare il problema delle mediazioni educative. In realtà all'azione educativa non viene più soltanto chiesto la promozione di una consapevolezza critica, ma di una piena responsabilità di chi non è più solo consumatore di storie, ma diviene consum-attore delle storie stesse che crea e in cui è immerso. (Rivoltella, 2012).

### *Risultati.*

Tra i principali risultati del lavoro di ricerca si segnala:

- Un modello di progettazione didattica del *digital storytelling* che faciliti il processo di costruzione attiva e di condivisione della conoscenza attraverso pratiche narrative;
- Il contributo allo sviluppo di un prototipo di applicazione etnografica del *digital storytelling*;
- La predisposizione di un modello di dieta "generale" mediale giovanile ossia di una serie di categorie interpretative attraverso cui studiare le esperienze di consumo mediali dei giovani.

### *Limiti e Significatività dello studio.*

Uno dei limiti che si possono intravedere nello studio è collegato alla difficoltà di collegare l'utilizzo delle risorse digitali raccolte con una precisa e puntuale progettazione delle azioni di valutazione degli apprendimenti e delle competenze mediali degli utenti coinvolti. Tali limiti possono in ogni caso rappresentare una risorsa fondamentale per gli sviluppi futuri poiché lo studio condotto, oltre ad indagare sulle pratiche di consumo quotidiano dei media, si apre a scenari di approfondimento che sconfinano in ambiti che interessano anche gli studi sugli *epistemic game* (Shaffer et al., 2009). In modo più specifico, considerata la possibilità di promuovere lo sviluppo di competenze mediali e dunque di valutare la *media literacy* a partire dall'utilizzo nella didattica delle DST, lo studio potrebbe prevedere un approfondimento che possa spingersi verso il tentativo di adattare, per analogia, il modello di valutazione degli "*Epistemic Frames*" il cui potere è situato nelle forti connessioni tra le parti: concettuali, pratiche, morali, personali ed epistemologiche.

## Riferimenti bibliografici

- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Ferri, P. (2011). *Nativi Digitali*. Milano: Mondadori.
- Ferri, P., Marinelli, A. (2010). Introduzione. *New media literacy e processi di apprendimento*. In H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini e Associati, pp. 7-52 (tr. it. a cura di Ferri, P. e Marinelli, A.).
- Ito, M. et al. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ito, M. et al. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge (Massachusetts) London (England): MIT Press.
- Jenkins H. (2007). *Cultura Convergente*. Milano: Apogeo (tr. it.).
- Jenkins H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini Studio (tr. it.).
- Jewitt, C. (2009). *Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.
- Lambert, J. (2006). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley, California: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Digital Diner Press.
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, pp. 60-92.
- Ohler, J. (2006). *The World of Digital Storytelling*. Consultabile on line all'indirizzo: <http://www.jasonohler.com/pdfs/digitalStorytellingArticle1-2006.pdf>
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom*. Thousand Oaks: Corwin. (trad. it. *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.)
- Rivoltella, P.C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Shaffer, D. W., Hatfield, D., Svarovsky, G. N., Nash, P., Nulty, A., Bagley, E., ... & Mislevy, R. (2009). Epistemic network analysis: A prototype for 21st-century assessment of learning.
- Tufte, B., Rasmussen, J.; Christensen, L. (2005). *Frontrunners or Copycats?* Copenhagen Business School Press.

## “DARE FORMA AL LAVORO EDUCATIVO, FORMARE AL LAVORO EDUCATIVO”: UN’ESPERIENZA DI RICERCA

Cristina Palmieri

Università di Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze umane per la Formazione “Riccardo Massa”

cristina.palmieri@unimib.it

**Abstract:** La ricerca, sviluppata tra giugno 2009 e giugno 2010, è un *mixed-methods case study* che si propone di indagare se e come la formazione universitaria *dia forma* a una professionalità educativa in grado di reggere la sfida attuale, *dando contemporaneamente forma* a particolari modalità di intendere e svolgere il lavoro educativo. Il *case study* fa riferimento al Corso di Laurea per Educatori Professionali dell’Università Statale di Milano. Nell’ambito del paradigma ecologico e dell’epistemologia naturalistica, lo studio fa riferimento ai presupposti teorici e all’impostazione metodologica della Clinica della Formazione (Massa, 1992). Al di là dei risultati raggiunti, la ricerca sembra interessante in quanto esperienza che mette in luce potenzialità, limiti e criticità di questa particolare epistemologia e metodologia di ricerca qualitativa sviluppata in ambito italiano.

**Parole chiave:** formazione degli educatori professionali, corso di laurea in educazione professionale, clinica della formazione, metodologia della clinica della formazione, potenzialità e limiti della clinica della formazione.

**Abstract:** The research is a *mixed-methods case study*, which spreads between June 2009 and June 2010. It aims at exploring the training experience of those students who attend the Degree Course in Social Health Educators at the University of Milan. In particular, the study investigates *whether* and *how* the academic training shapes professional educational competencies that could help to face the current change, and, at the same time, *whether* and *how* it delineates idiosyncratic ways of understanding and enacting the educational work. This study is based on both the ecological paradigm and naturalistic epistemology and it refers to the theoretical and methodological assumptions of the “Clinical-Educational Approach” [Clinica della Formazione] (Massa, 1992). Beyond its results, the study proves to be interesting, since it is an experience that cast a new light on the potentialities, the limits, and the critical aspects of this specific epistemology and methodology of research developed in Italy more than thirty years ago.

**Keywords:** social health educators training, social health educators degree course, clinical-educational approach [clinica della formazione], clinical-educational approach methodology, clinical-educational approach potentialities and limits.

### Introduzione

La ricerca nasce dal comune interesse del Centro Studi Riccardo Massa<sup>8</sup> e della Fondazione Don Carlo Gnocchi Onlus<sup>9</sup> per la formazione dell’educatore professionale, tema centrale nel dibattito pedagogico (Canevaro, 1991; Lishman, 2011). Focalizzatosi principalmente sul

---

<sup>8</sup> Il Centro Studi Riccardo Massa nasce nel 2008 come Associazione Culturale. Per i soci fondatori, le finalità e le attività del CSRM si rimanda a [www.centrostudiriccardomassa.it](http://www.centrostudiriccardomassa.it)

<sup>9</sup> La Fondazione Don Gnocchi Onlus è sede del Corso di Laurea in Educazione Professionale dell’Università Statale di Milano. È inoltre centro d’eccellenza lombardo nell’ambito della ricerca e dei servizi per persone in situazione di disabilità ( [www.dongnocchi.it](http://www.dongnocchi.it)).

percorso formativo (Cardini, Molteni, 2003; Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti, 2009; Fortin, 2013), sulle competenze e sulla figura professionale (Demetrio, 1990; Crisafulli, Molteni, Paoletti, 2010; Rossi, 2014), sul lavoro educativo (Kanizsa, Tramma, 2011), ultimamente il dibattito si concentra anche sul rapporto tra l'educazione diffusa e l'educazione formale e non formale (Biesta, 2006; Tramma, 2009; Palmieri, 2012), con particolare attenzione a possibilità e limiti della proposta educativa nel contesto socio culturale attuale.

Sviluppatasi tra giugno 2009 e giugno 2010, la ricerca scaturisce dall'esigenza di comprendere come connotare la professionalità educativa in uno scenario sociale ed economico che tende a circoscriverla in funzioni prestazionali finalizzate al contenimento del disagio sociale e individuale (Iori, 2008). Si propone di indagare se e come la formazione universitaria, istituita in Italia dal 2001, *dia forma* a una professionalità educativa in grado di reggere la sfida attuale, *dando contemporaneamente forma* a particolari modalità di intendere e svolgere il lavoro educativo.

Lo studio si prefigge di esplorare le connessioni tra mondo del lavoro educativo e mondo della formazione accademica considerando:

- i cambiamenti dei bisogni socio-educativi delle persone e dei territori (Iori, 2008; Striano, 2004);
- gli orientamenti culturali in relazione all'educazione, alla salute, all'assistenza in ambito accademico e politico-istituzionale (con specifico riferimento a Regione Lombardia);
- l'impatto di tali orientamenti sui servizi educativi e socio-sanitari e sulla professionalità educativa.

Tutto ciò nell'ottica di ripensare il dispositivo formativo e di sviluppare forme d'interazione tra università e mondo del lavoro educativo funzionali a migliorare la formazione di base e le proposte dei servizi.

#### *Prospettive epistemologiche e quadri teorici di riferimento*

La ricerca si colloca all'interno del paradigma ecologico e dell'epistemologia naturalistica (Mortari, 2007; Guba & Lincoln, 1985). Si configura come uno studio *mixed-method*, utilizzando strumenti di rilevazione quantitativi (un questionario a risposte chiuse) e qualitativi (interviste, focus group, percorso intensivo di Clinica della Formazione).

La rilevazione qualitativa è prevalente e fa riferimento all'approccio teoretico della Clinica della Formazione (CdF) (Massa, 1992), i cui nuclei essenziali riguardano da un lato la comprensione idiografica dei fenomeni educativi come condizione della riprogettazione dell'agire educativo, dall'altro la complessità dell'accadere educativo, da comprendere nella sua situazionalità e nelle sue latenze.

#### *Finalità della ricerca*

Lo studio intende rispondere a due domande:

1. *Come avviene la formazione dell'educatore professionale nel contesto universitario?*  
Andando oltre la ricognizione di aspetti curriculari e organizzativi, si intende comprendere attraverso quali esperienze gli studenti del Corso di Laurea in Educazione Professionale (CdL-EP) apprendano a diventare educatori.
2. *Come la formazione di base, oggi, sostiene il lavoro educativo nei diversi contesti professionali?* Si tratta di comprendere se e come si concili l'immagine del lavoro e del ruolo educativo costruita durante la formazione accademica con le aspettative e le rappresentazioni della professionalità dell'educatore presenti nel mondo dei servizi.

#### *Contesto della ricerca*

La ricerca ha riguardato il CdL-EP dell'Università degli Studi di Milano, ubicato presso la Fondazione Don Gnocchi Onlus. Ogni anno, il CdL-EP ammette 40 studenti. Il corpo docente è formato da docenti universitari afferenti alla ex-facoltà di Medicina, da docenti a contratto o professionisti in ambito educativo – alcuni già collaboratori della Fondazione – che insegnano nell'area professionalizzante, da tutor.

### *Disegno e metodologia di ricerca*

In base alla tipologia delle domande di ricerca – *come* si formano gli educatori e *come* la formazione del CdL-EP impatta sul lavoro educativo – e all'oggetto di ricerca, da indagare come «contemporary phenomenon within its real-life context» (Yin, 1994, p.13), la strategia adottata è quella del *case study*. In accordo con le indicazioni di Mortari (1997, pp. 203-205), l'unità di analisi è stata individuata e circoscritta nel CdL-Ep, in quanto luogo emblematico per la formazione dell'educatore professionale e per il rapporto tra essa e il mondo del lavoro educativo. Collocato all'interno della Fondazione Don Gnocchi, sede della Scuola Regionale per Educatori Professionali fino al subentro dell'Università, il CdL-EP ne eredita la tradizione formativa e, con essa, la consuetudine con il mondo dei servizi socio sanitari e territoriali. Non solo: a modo suo, anche il CdL-EP appartiene a tale mondo, essendo la Fondazione sede di servizi socio-sanitari.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca fa riferimento all'approccio della CdF, che prevede, nella rilevazione e nell'interpretazione dei dati, l'assunzione di posture, attivazioni e strumenti utili ad avvicinare la complessità del fenomeno indagato evitando riduzionismi (Massa, 1992). In particolare, i ricercatori usano uno strumento denominato “quadrante” (fig. 1), che consente di tenere presenti, contemporaneamente, quattro dimensioni costitutive, nel quadro di riferimento teorico della CdF, dell'esperienza educativa/formativa: i dati di contesto e di processo; le rappresentazioni e i significati attribuiti all'esperienza educativa/formativa; gli affetti che la animano; le strategie, le azioni e gli strumenti in essa presenti. Il quadrante consente di rilevare le caratteristiche che evidentemente connotano un'esperienza educativa/formativa e di connetterle tra loro in modo sia da individuare la specificità di tale esperienza, sia da far emergere elementi impliciti, inespressi e latenti (Palmieri, 2014, pp. 14-18).

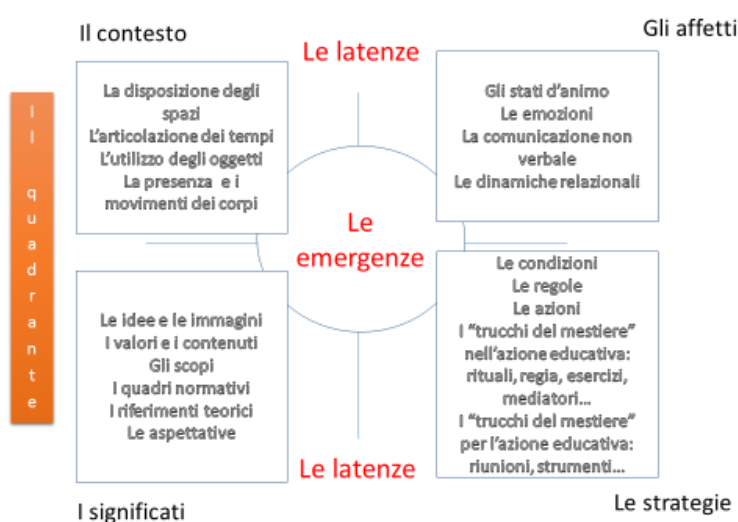


Figura 1

### *Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati*

Il *case study* ha utilizzato più metodi di raccolta dati. Sono state realizzate 15 interviste semistrutturate con docenti e figure istituzionali del CdL-EP, coordinatori di servizi ed educatori; due focus group con studenti del terzo anno del CdL-EP e con ex studenti (tot. 8 studenti). I focus group sono stati preceduti dalla somministrazione di un questionario a risposte chiuse a 123 laureati nel CdL-EP; i dati emersi sono stati discussi nei focus group.

È stato svolto inoltre un percorso intensivo della durata di 12 ore (4 incontri di 3 ore ciascuno) con 6 tutor del CdL-EP. In accordo con la metodologia della CdF, che, per individuare le dimensioni latenti e inesprese di un fenomeno educativo/formativo, prevede percorsi che articolino tra loro narrazioni autobiografiche di episodi significativi e narrazioni/riflessioni sviluppate sia a partire da testi narrativi e/o film sia dallo svolgimento di attività simbolico-proiettive (produzione di metafore, disegni, plastici, giochi di ruolo), sono state utilizzate la narrazione autobiografica di episodi significativi e la produzione di metafore.

I dati così ottenuti sono stati analizzati da 5 ricercatori e discussi con un ricercatore non implicato nel processo di ricerca. I materiali registrati, raccolti e trascritti, sono stati in prima battuta letti e codificati per graduali unità significative, catalogando ricorsività ed elementi isolati. Quindi, sono stati riletti attraverso il quadrante. È stato realizzato così un lavoro di analisi decostruttiva e di sintesi ricostruttiva che ha consentito di elaborare una rappresentazione complessa dell'esperienza formativa del CdL-EP, delle sue caratteristiche salienti, dei modelli impliciti ed espliciti soggiacenti. I ricercatori hanno lavorato in coppia e in trio analizzando materiali diversi e confrontandosi successivamente. La lettura ricorsiva dei dati, l'utilizzo dello strumento del quadrante, il confronto tra i ricercatori e la discussione con il ricercatore esterno hanno permesso di individuare elementi latenti restando agganciati ai materiali raccolti.

### *Scelta dei soggetti*

I soggetti della ricerca sono stati scelti in base alla significatività della loro esperienza e del loro ruolo (*purposive sampling*). Tale scelta è stata condivisa con il responsabile dell'area professionalizzante del CdL-EP, che ha partecipato alla progettazione di ogni fase della ricerca. Sono stati così coinvolti docenti e tutor, studenti del terzo anno ed ex studenti, coordinatori di servizi sede di tirocinio formativo.

### *Aspetti etici*

È stato esposto a tutti gli interlocutori il progetto di ricerca, chiesto il consenso orale per registrare gli incontri, garantita la confidenzialità. Tutti sono stati coinvolti nella restituzione dei risultati; i partecipanti al percorso intensivo hanno avuto a disposizione documentazione e verbali degli incontri. Il rapporto di ricerca è stato condiviso con il responsabile dell'area professionalizzante del CdL-EP e con i partecipanti al percorso intensivo.

### *Risultati*

Rimandando al sito del CSRM ([www.centrostudiriccardomassa.it](http://www.centrostudiriccardomassa.it)) per un approfondimento, si delineano in estrema sintesi i temi ricorrenti in risposta alle domande di ricerca.

Riguardo l'esperienza formativa del CdL-EP, lo studio mostra:

- le potenzialità e le criticità di un'esperienza ibrida, risultante dall'intreccio di tradizioni formative e professionali differenti: da ciò scaturisce l'esigenza di una *forte progettazione pedagogica* del percorso didattico;
- la necessità di una formazione che connetta *virtuosamente* teoria e pratica;
- i rischi di *tecnicismo* implicati da una centratura esclusiva sulla professionalizzazione;
- l'esigenza di ripensare la formazione a partire dagli studenti *reali*.

Riguardo il rapporto tra mondo della formazione e mondo del lavoro, la ricerca evidenzia:

- una comune concezione dell'educatore come *operatore pensante* dotato di competenze pedagogiche trasversali;
- la *problematicità dei rapporti* tra Università, Fondazione e servizi, dovuta a divergenze relative a rappresentazioni e significati dei diversi luoghi formativi, dei saperi di riferimento dei professionisti e dei formatori, della situazione di apprendimento degli studenti;
- l'esigenza comune di *costruire sapere pedagogico* attraverso un'*epistemologia debole e situata*.

Tali risultati consentono una comprensione critica del funzionamento del CdL-EP dell'Università di Milano; delle rappresentazioni e dei significati che formatori, formandi e mondo professionale hanno del lavoro educativo e della formazione a esso; delle esigenze dei diversi attori coinvolti. Oltre a dare spunti di riflessione sulla formazione dell'educatore professionale in relazione alla situazione socio-economica attuale, lo studio può rappresentare la base per ripensare la didattica di altri corsi di laurea in Educazione Professionale o affini e per approfondire i bisogni formativi dei professionisti.

#### *Limiti dello studio e riflessione critica*

Diverse sono le difficoltà incontrate durante lo svolgimento della ricerca. Esse sono leggibili come limiti.

Dal punto di vista organizzativo, è stato problematico il coinvolgimento degli interlocutori. Si è sviluppato un coinvolgimento maggiore dei docenti e tutor in carico alla Fondazione, minore dei docenti universitari impegnati anche in altri corsi di laurea, forse in ragione del fatto che il rapporto con il CdL-EP è stato mediato dal coordinatore dell'area professionalizzante, molto vicino alla Fondazione Don Gnocchi. Inoltre, sono state registrate difficoltà nell'incontrare i testimoni privilegiati, nel presidiare la continuità del percorso intensivo, nel coinvolgimento degli ex studenti sia nella compilazione del questionario, sia nel *focus group*.

Per quanto riguarda l'analisi dei dati, si è rilevata qualche difficoltà da parte dei ricercatori nel condividere una metodologia di lettura, di categorizzazione, di interpretazione dei dati; solo qualcuno dei ricercatori aveva già utilizzato il quadrante. Si è così reso necessario tornare su alcuni passaggi interpretativi: questa esigenza ha però permesso di mantenere fedeltà ai dati, trasformando una problematicità in una risorsa importante per la ricerca stessa. Un limite certo, invece, è relativo all'esiguità del confronto con il ricercatore esterno, nonostante la sua utilità.

Per quanto riguarda gli aspetti etici, lo studio presenta limiti relativi alla relazione con i partecipanti: il contratto iniziale è stato solo orale; la condivisione del report di ricerca è stata puntuale solo con il coordinatore dell'area professionalizzante; durante la restituzione finale dei risultati, la discussione dei dati di ricerca, che ha coinvolto anche interlocutori esterni, non ha permesso ai soggetti coinvolti di esprimersi compiutamente.

Si riscontra inoltre un limite riguardo alla dimensione politica della ricerca: non è stato possibile valutarne l'impatto sul CdL-EP né proseguire con ulteriori azioni, a causa del coinvolgimento del CdL-EP nei cambiamenti previsti dall'entrata in vigore della legge 240/2010 (Legge Gelmini).

A partire da tutto ciò, l'esperienza di ricerca è importante in quanto apre riflessioni critiche su come un approccio di ricerca, come quello della CdF, si correli al paradigma ecologico e all'epistemologia naturalista, di cui condivide i presupposti principali ma rispetto a cui assume una posizione specifica sulla base della propria ontologia educativa ed epistemologia pedagogica.

In primo luogo, è opportuno interrogarsi sul modo in cui la CdF si colloca all'interno dell'epistemologia naturalistica: essa entra nei contesti di lavoro, ma, in particolare nei percorsi intensivi, istituisce un «setting specifico di lavoro pedagogico», in cui poter esprimere e riflettere sull'esperienza professionale (Massa, 1992, p. 27). Il gruppo non vive la sua vita quotidiana, ma una situazione laboratoriale in cui l'esperienza quotidiana diventa oggetto di ricerca. Questa è la condizione per poter fare esperienza della propria esperienza educativa/formativa (Rezzara, Riva, 1999, p. 49).

In secondo luogo, occorre soffermarsi sulle modalità di rilevazione e analisi dei dati. La metodologia della CdF prevede l'uso di una serie di attivazioni per favorire l'espressione dei soggetti e costruire teoria “dal basso” (*grounded*) (Massa, 1992). D'altronde, tale metodologia presuppone uno sguardo e una strumentazione che possono influenzare raccolta e analisi dei dati: il quadrante permette ai ricercatori di confrontare i dati con macro-categorie “a priori” rispetto agli elementi emergenti, derivate sia dall'ontologia educativa sottostante all'impostazione pedagogica della CdF, sia dalle numerose esperienze di ricerca svolte, che, nel tempo, ne hanno mostrato la rilevanza. Tale problematica è di grande attualità nel dibattito internazionale sulla ricerca qualitativa empirica (Clarke, 2009).

### Riferimenti bibliografici

- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder Colorado: Paradigm Publishers.
- Canevaro, A. (1991). *La formazione dell'educatore professionale*. Roma: Carocci.
- Cardini, M., Molteni, L. (2003). *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*. Milano: Unicopli.
- Clarke, A.E. (2009). From Grounded Theory to Situational Analysis. What's New? Why? How?. In Morse, J.M., Noerager Stern, P., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K., Clarke, A.E., *Developing Grounded Theory. The Second Generation* (pp. 194-233). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Crisafulli, F., Molteni, L., Paoletti, L. (2010). *Il “core competence” dell'educatore professionale. Linee di indirizzo per la formazione*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fortin, D. (2013). Exploring Social Work in Italy: The Case of University Training of ‘Social Health Educator’. *Social Work Education*, 32(1), 17-38.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Kanizsa, S., Tramma, S. (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Iori, V., Rampazi, M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Lishman, J. (2011). *Social Work Education and Training*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Massa, R. (1992) (ed). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Palmieri, C., Pozzoli, B., Rossetti, S.A., Tognetti, S. (2009) (ed). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2012) (ed). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2014), Metodo e qualità dell'esperienza scolastica: percorsi di ricerca e formazione. In Cappa, F. (ed). *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica* (pp. 13-50). Milano: FrancoAngeli.



- Rezzara, A., Riva, M.G. (1999) (ed). *Formazione clinica per il dirigente scolastico*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, B. (2014). *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali* . Milano: Vita e Pensiero.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Yin, R. (1994). *Case study research. Design and Method*, Thousands Oaks, California: Sage Publication.

## LA RICERCA IN SOCCORSO NELLA NOTTE PRIMA DEGLI ESAMI

Rosa Cera

Università degli Studi di Foggia

rosa.cera@unifg.it

**Abstract:** La *finalità della ricerca* è stata quella di individuare l'associazione tra l'attitudine metacognitiva e l'auto-efficacia e di indagare le relazioni tra l'atteggiamento metacognitivo e alcune problematiche connesse all'auto-regolazione nell'apprendimento, oltre a quello di valutare l'affidabilità di alcune tecniche di ricerca utilizzate per la prima volta. L'*ipotesi* della ricerca partiva dal presupposto secondo cui la capacità degli studenti, in procinto di sostenere l'esame di Stato, di autoregolarsi nell'apprendimento dipendesse dal loro senso di auto-efficacia. Il *metodo di ricerca* è stato quantitativo, 130 gli studenti intervistati, l'analisi dei dati statistica e l'originalità dell'indagine è consistita nella utilizzazione per la prima volta in Italia di alcune tecniche. Al termine dell'indagine sono stati organizzati quattro incontri formativi per gli studenti sulle problematiche emerse. La ricerca ha permesso di effettuare una *riflessione critica* sul rapporto tra standardizzazione dei dati e loro applicabilità in campo educativo e didattico.

**Parole chiave:** metacognizione, autoregolazione nello studio, sperimentazione, standardizzazione, applicazione dati.

**Abstract:** The *aim of the research* was to determine the association between the attitude Metacognitive and self-efficacy and to investigate the relationship between the metacognitive attitude and some issues related to self-regulation in learning, as well as that of evaluate the reliability of some research techniques used for first time. The *hypothesis* of the research was assumed that the ability of the students, about to take the exam of State, to regulate learning depended on their sense of self-efficacy. The *research method* was quantitative, 130 students surveyed, the analysis of the statistical data and the originality of the investigation consisted in the use for first time of some techniques in Italia. At the end of the investigation were organized four training sessions for students on the issues raised. Research has allowed us to make a *critical reflection* between standardization of data and their applicability in the field of education and teaching.

**Keywords:** metacognition, self-regulation in learning, experimentation, standardization, application data.

L'*oggetto principale della ricerca* ha riguardato lo studio delle capacità di autoregolazione e di autonomia nell'apprendimento degli studenti che si apprestavano a sostenere l'esame di Stato e a intraprendere eventuali corsi di studio post-secondaria. Diverse ricerche hanno dimostrato come il rendimento scolastico degli studenti dipenda da alcune variabili come la metacognizione, l'auto-efficacia e l'autoregolazione nell'apprendimento e in particolare dalle relazioni che si creano tra le stesse variabili (Hacker, Bol & Keener, 2008; Dunlosky & Metcalfe, 2009; Zabucky, Agler & Moore, 2009; Efklides, 2010; Dimmit & McCormick, 2012).

La *prospettiva epistemologica* ha seguito il solco tracciato dal positivismo e le fasi della ricerca di tipo quantitativo-sperimentale sono state logicamente sequenziali e distaccate, secondo quanto suggerito da Dewey (1967), il quale riteneva che nella ricerca empirica il problema da analizzare dovesse essere separato dal problema pratico, in modo da poter fare riferimento alle "fonti" teoriche e tradurre così il problema in un linguaggio razionale e

condivisibile. La logica seguita nel procedimento di ricerca è stata di tipo ipotetico-deduttivo, in cui anche se si è ritenuto opportuno partire dallo studio della letteratura di riferimento per poi passare alla rilevazione dei dati, c'è stato un continuo scambio tra teoria e prassi e il momento induttivo è servito per far emergere suggestioni e ipotesi che sono state organizzate seguendo un preciso quadro di riferimento teorico, per poi essere successivamente controllate empiricamente. Inoltre, la ricerca ha inteso rilevare, attraverso l'uso della statistica, le relazioni tra specifiche variabili che determinano l'auto-regolazione nell'apprendimento. A tale proposito, Visalberghi (1965) ricorda che la ricerca pedagogica empirico sperimentale ricorre spesso a strumenti statistici anche sofisticati, indispensabili per verificare il grado di attendibilità dei risultati ottenuti.

La *finalità generale della ricerca* è stata quella di rilevare le abilità cognitive e metacognitive degli studenti in relazione alla loro modalità di apprendimento e quindi sviluppare capacità riflessive tese a favorire il senso di auto-regolazione e auto-efficacia. Inoltre, i risultati della ricerca hanno permesso di riflettere sulle ricadute della standardizzazione dei dati nella pratica educativa e in particolare nei processi di apprendimento/insegnamento.

Gli *obiettivi specifici* sono stati di due diverso genere: in un primo momento si è inteso valutare l'affidabilità degli strumenti utilizzati attraverso la rilevazione delle relazioni tra tre costrutti (metacognizione, auto-efficacia e auto-regolazione) che erano alla base dello studio, in un secondo momento si è inteso analizzare la struttura interna di ciascun strumento che ha permesso di constatare che le sottoscale dei questionari erano correlate fra loro in modo coerente, rafforzando così l'ipotesi iniziale secondo cui le versioni italiane dei questionari, che non erano mai stati utilizzate in precedenza in Italia, erano valide.

L'*ipotesi* da cui è partita la ricerca si basava sul presupposto secondo cui l'autonomia degli studenti nello studio fosse associata al loro senso di auto-efficacia come anche la capacità di pianificare e di monitorare il proprio studio.

Il *disegno di ricerca* ha compreso due diverse fasi: la prima fase è consistita nella somministrazione degli strumenti di ricerca, la seconda fase, intesa come ricaduta dei dati della ricerca sulla pratica educativa, nella realizzazione del laboratorio sulle abilità di studio. Alla ricerca hanno partecipato 130 studenti, frequentanti l'ultimo anno di scuola secondaria superiore, di 5 diversi istituti del comune di Milano di cui 3 istituti professionali e 2 istituti tecnici.

Il *campionamento* è stato casuale e hanno partecipato alla ricerca quelle scuole in cui i dirigenti hanno acconsentito alla realizzazione del progetto, quindi non è stata effettuata alcuna scelta sulle tipologie di istituti da coinvolgere. La somministrazione delle tecniche di ricerca è avvenuta durante l'orario scolastico e ha impegnato gli studenti per 3 ore in ogni scuola.

Il *metodo di ricerca* seguito è stato di tipo quantitativo e gli *strumenti* utilizzati sono stati 5 questionari somministrati in tre differenti sessioni: Metacognitive Awareness Inventory (MAI: Schraw & Dennis, 1994), al fine di indagare la dimensione metacognitiva; Awareness of Independent Learning Inventory (AILI: Elshout-Mohr, van Daalen-Kaptein, & Meijer, 2004); Learning and Study Strategies Inventory (LASSI: Weinstein & Palmer, 2002) finalizzato a indagare gli atteggiamenti strategici di studio; Popular Conceptions Of Learning (QAPCOL: Pérez-Tello, Antonietti, Liverta-Sempio, Marchetti, 2002) al fine di individuare il modello di apprendimento che gli studenti hanno in mente; la versione italiana dell'Adaptive Self-Efficacy Scale (Sibilia, Schwarzer & Jerusalem, 1995) per valutare un generale senso di percezione di auto-efficacia nella gestione dei problemi.

Tutti i questionari, esclusi il QAPCOL e l'AILI, sono stati utilizzati per la prima volta in Italia e lo studio ha rappresentato l'occasione per una raccolta di dati prima della loro validazione. Il questionario MAI include 35 items e le competenze metacognitive degli

studenti sono state analizzate attraverso 4 sottoscale: monitoraggio, pianificazione, valutazione, strategie.

Il questionario AILI, costituito da 45 affermazioni, ha chiamato gli studenti ad esprimersi, cerchiando un numero su una scala di risposta da 1 (“non è vero niente”) a 7 (“tutto vero”). Lo strumento ha consentito di indagare tre aree specifiche: le conoscenze metacognitive; le competenze metacognitive; l’atteggiamento metacognitivo. L’affidabilità e la validità del questionario sono stati evidenziati da Meijer, ElshoutMohr, Van Daalen-Kapteijs e Meeus (2003). Del questionario LASSI è stata invece utilizzata una versione abbreviata ed è servita per valutare la capacità degli studenti di utilizzare appropriate strategie di studio attraverso 10 sottoscale: l’ansia per la performance, l’attitudine allo studio, la concentrazione, i processi di acquisizione delle conoscenze, la motivazione, l’autovalutazione, il materiale di supporto, il tempo dedicato allo studio, la strategia per il superamento dei test.

Il questionario QUAPCOL comprendeva due sezioni per un totale di 35 items: la prima sezione ha incluso 18 items riguardanti le credenze degli studenti relative al processo apprenditivo; la seconda sezione di 17 items relativi a ciò che pensano gli studenti delle loro esperienze apprenditive. Le proprietà psicometriche del questionario sono presenti in Cantoia, Giordanielli, Pérez-Tello, Antonietti (2011). L’Adaptive Self-Efficacy Scale, composta da 10 items, formata da una scala di risposta per ogni voce che va da 1 (“non è affatto vero”) a 4 (“tutto vero”), ha permesso di rilevare la capacità di gestione dei problemi. Sono state anche compiute analisi per rilevare le relazioni tra le sottoscale di ciascun questionario, calcolando i coefficienti di correlazione di Parson, al fine di rilevare gli intrecci e le dipendenze tra le diverse variabili oggetto di studio. Oltre a ciò è stata effettuata l’analisi fattoriale, al fine di evidenziare le relazioni tra i diversi questionari.

Per quanto riguarda gli *aspetti etici*, ogni fase di somministrazione degli strumenti è stata sempre preceduta da un colloquio con gli studenti, al fine di spiegare loro non solo gli obiettivi della ricerca, ma anche di rassicurarli sulla valenza anonima dello strumento, poiché la finalità dello studio non era di tipo valutativo ma formativo. La somministrazione dei questionari è stata infatti inserita in un progetto educativo volto a sostenere gli studenti a preparare gli esami finali ed i questionari sono stati utilizzati come stimolo alla riflessione.

I *risultati della ricerca* hanno dimostrato come lo scarso rendimento di uno studente è dovuto ad una incapacità personale di utilizzare le abilità cognitive, ma anche per la difficoltà di autoregolazione del proprio apprendimento. Dai dati è emerso che l’auto-regolazione nell’apprendimento è collegata a competenze metacognitive e che la conoscenza e l’uso corretto delle strategie di studio costituiscono un ulteriore gruppo di competenze metacognitive. E’ anche emerso che l’acquisizione di conoscenze, abilità e attitudini metacognitive è legata all’autonomia nello studio e al senso di auto-efficacia (Cera, Mancini, Antonietti, 2013).

La seconda fase della ricerca è consistita nella restituzione agli studenti dei risultati della ricerca e nell’individuazione dei loro bisogni formativi, alla luce delle lacune emerse dai dati rilevati dai questionari. Sono stati così realizzati, sempre durante l’orario scolastico, quattro incontri formativi, di tipo laboratoriale, sull’utilizzo delle strategie di studio e sul modo di controllare l’ansia che assale gli studenti prima di ogni esame.

La ricerca ha consentito di effettuare una *riflessione critica* sui *limiti* della ricerca quantitativa empirico sperimentale, riguardanti in particolare la possibilità di considerare l’esperienza reale degli studenti come “dato” e il rapporto tra standardizzazione dei dati e miglioramento delle abilità di studio. Per quanto riguarda il considerare l’esperienza apprenditiva un “dato”, è utile innanzitutto chiarire che “il dato” anche se espresso in forma numerica fornisce informazioni, se pur superficiali, ma sempre preziose sulle difficoltà di apprendimento relative a un numero elevato di studenti. Tali informazioni anche se generiche e riduttive consentono di individuare gli aspetti lacunosi dei processi apprenditivi e di organizzare di

conseguenza percorsi formativi, sempre indirizzati a un numero elevato di studenti, che possano, in qualche misura, colmare i bisogni e le relative lacune. È indubbio che in questo modo diventa impossibile conoscere le unicità e le singolarità di cui ogni esperienza apprenditiva si caratterizza, ma è anche vero che tali aspetti possono essere ulteriormente indagati attraverso metodologie di tipo qualitativo. La “cultura del dato” tanto rivalutata dalla ricerca empirico-sperimentale certamente non conduce a verità assolute, pur tuttavia consente di definire e delimitare gli oggetti di un campo disciplinare - come quello pedagogico e didattico - che se da un lato necessita di essere indagato da più soggetti, dall’altro necessita anche di risultati di ricerca trasferibili e riconoscibili dalla comunità scientifica, come base per ulteriori riflessioni e decisioni comuni. Il “dato” chiama, quindi, in causa non solo il singolo ricercatore, ma l’intera comunità scientifica che - messa a conoscenza dei risultati oggettivi di una ricerca - può negoziare significati condivisi intersoggettivamente e riflettere sulle ricadute dei risultati nel campo didattico e formativo. Considerate le innumerevoli critiche presenti in letteratura sull’incapacità della ricerca educativa di influire sul piano decisionale a livello di *policy making* (Burton, 2006) e su quello operativo a livello di pratica educativa (Burkhardt, 2003; Hemsley, Sharp, 2003) diventa sempre più urgente fornire, attraverso i risultati delle ricerche, informazioni precise e circoscritte che possano supportare tanto il processo decisionale politico quanto la professione docente da cui dipende, in gran parte, la qualità dei processi apprenditivi degli studenti. La relazione fra ricerca e impatto sulla professione docente è, però, complessa, multidimensionale e ha natura per lo più indiretta (Bates, 2002; Willinsky, 2003; Davies, 2004) e la standardizzazione dei dati di una indagine che vede connessi i processi di acquisizione delle abilità metacognitive degli studenti con le capacità di insegnare dei docenti, per quanto possa offrire informazioni precise e oggettive non può sicuramente stravolgere un processo di apprendimento/insegnamento, in quanto basato su valori molteplici, giudizi taciti e conoscenze situate (Hammersley, 1997; Id., 2001; Id., 2007). Potrebbe, perciò, risultare ingenuo credere che migliorando e standardizzando il più possibile i dati di ricerca si possa automaticamente migliorare la pratica educativa (Dirkx, 2006). Al di là dei limiti propri che genera l’applicabilità e la generalizzazione dei dati standardizzati della ricerca, è però innegabile il contributo che offrono a livello informativo ai responsabili politico-istituzionali affinché possano migliorare il funzionamento dei sistemi scolastici. Oltre a ciò, la ricerca quantitativa-sperimentale consente agli studiosi del settore educativo di individuare connessioni esplicative tra le molteplici variabili che governano il campo dell’educazione. Questo soprattutto laddove, come nell’ambito della didattica scolastica e della ricerca educativa internazionale (Metcalf Hearther, 2014; Beare, Torgerson, Marshall, Tracz, Chiero, 2014; McGinley, Jones, 2014; Pasupathy, Siwatu, 2014) sono stati raggiunti importanti risultati e valide ipotesi che necessitano di essere controllate, al fine di precisare ulteriormente le connessioni tra le variabili dell’insegnamento e quelle dell’apprendimento e di fornire indicazioni valide a quanti svolgono un ruolo di responsabilità all’interno delle istituzioni formative in generale.

### **Riferimenti bibliografici**

- Bates, R. (2002). The impact of educational research: alternative methodologies and conclusions. *Research Papers in Education* 17(4), 1-6.
- Beare, P., Torgerson, C., Marshall, J., Tracz, S., Chiero, R. (2014). Examination for Bias in Principal Ratings of Teachers. *Teacher Educator* 49(1), 75-88.
- Burkhardt, H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher* 32(9), 3-14.

- Burton, P. (2006). Modernising the policy process: making policy research more significant?. *Policy Studies* 27(3), 173-95.
- Cantoia, M., Giordanielli, C., Pérez-Tello, S., Antonietti, A. (2011). *Imitating, reasoning, discussing. Students' conceptions of learning around the world*. New York: Nova Science Publishers.
- Cera, R., Mancini, M., Antonietti A. (2013). Relationship between Metacognition, Self-efficacy and Self-regulation in Learning. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, n. 7. LED.
- Davies, P. (2004). *Is evidence-based government possible?*. The 2004 Jerry Lee Lecture, Campbell Collaboration Colloquium, Washington DC.
- Dewey, J. (1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia: Firenze.
- Dimmit, C., McCormick, C.B. (2012). Metacognition in education. In C. Dimmit, C.B. McCormick (a cura di). *APA educational psychology handbook, Vol. : Theories, constructs, and critical issues*. Washington: American Psychological Association.
- Dirkx, J.M. (2006). Studying the complicated matter of what works: evidence-based research and the problem of practice. *Adult Education Quarterly* 56, 273-90.
- Dunlosky, J., Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Efklides, A. (2010). *Trends and prospects in metacognition research*. New York: Springer.
- Elshout-Mohr, M., Meijer, J., van Daalen-Kapteijns, M. M., & Meeus, W. (2004). *Joint Research into the AILI (Awareness of Independent Learning Inventory)*. Paper presented at the first EARLI-SIG on Metacognition. Program and abstract book, p.18. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Hacker, D.J., Bol, L., Keener, M.C. (2008). Metacognition in education: A focus on calibration. In D.J. Hacker, L. Bol, M.C. Keener (a cura di). *Handbook of metamemory and memory*. New York: Psychology Press.
- Hammersley, M. (1997). Educational Research and Teaching: a response to David Hargreaves. *British Educational Research Journal* 23(2), 141-62.
- Hammersley, M. (2001). *Some questions about evidence-based practice in Education*. Paper presented annual Conference of the British Educational Research Association, University of Leeds, England.
- Hammersley, M. (2007). *Methodological Paradigms in Educational Research*. London: TLRP.
- Hemsley, B., Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education* 29(4), 449-70.
- McGinley, J.J., Jones, B.D. (2014). A Brief Instructional Intervention to Increase Student's Motivation on the First Day of Class. *Teaching of Psychology* 41(2), 158-62.
- Meijer, J., ElshoutMohr, M., Van Daalen-Kapteijns, M. & Meeus, W. (2003). *Measuring Metacognitive Knowledge, skills and attitude by selfreport*. Paper presented at the EARLI Conference, University of Padova, *Abstracts* (p.273).
- Metcalf Hearther, E. (2014). Distrupting the Pipeline: Critical Analyses of Student Pathways through Postsecondary STEM Education. *New Directions for Institutional Research* 158, 77-93
- Pasupathy, R., Siwatu, K.O. (2014). An Investigation of Research Self-Efficacy Beliefs and Research Productivity among Faculty Members at an Emerging Research University in the USA. *Higher Education Research and Development* 33(4), 728-41.
- Pérez-Tello, S., Antonietti, A., Liverta-Sempio, O., Marchetti, A. (2002). *Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti*. Carocci: Roma
- Schraw, G., & Dennis R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Visalberghi, A. (1965). *Problemi della ricerca pedagogica*. La Nuova Italia: Firenze.

- Zabucky, K.M., Agler, L.M., Moore, D. (2009). Metacognition in Taiwan: Students' calibration of comprehension and performance. *International Journal of Psychology*, 44, 305-312.
- Weinstein C.E., Palmer D.R. (2002). *Learning and Study Strategies Inventory* (Second Edition). H&H publishing Company, Inc.: Clearwater, FL.
- Willinsky, J. (2003). Policymakers' online use of academic research. *Education Policy Analysis Archives* 11(2) <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n2/> (ottobre 2010).

## **S.P.Q.R. – SONO PAZZI QUESTI RICERCATORI – RICERCA EMPIRICA E METODOLOGIA UMORISTICA: STRUMENTI DI INDAGINE IN AMBITO MULTICULTURALE**

Greta Persico  
*Università di Milano Bicocca*  
greta.persico@unimib.it

**Abstract:** Il testo esplora le scelte metodologiche adottate all'interno di una ricerca comparativa realizzata tra gruppi rom di Italia, Romania e Brasile e volta a comprendere gli effetti delle modalità di relazione tra gruppo minoritario ed istituzioni democratiche (scuola, polizia locale, ente pubblico). Particolare attenzione è data alla molteplicità di strumenti di indagine adottati durante l'etnografia tra i quali uno dei diari di ricerca redatto in forma di rubrica ad episodi e scritto con modalità umoristica: un'occasione per mettere in discussione le cornici di riferimento della ricercatrice, la quale, attraverso momenti di spiazzamento elaborati in fase di scrittura, accede ad un ulteriore livello di comprensione di quel che accade sul campo.

**Parole chiave:** metodologia umoristica, etnografia ed educazione, gruppi rom, sinti e calòn

**Abstract:** The paper analysis the methodologies adopted during a comparative research carried out with groups of Sinti in Italy, Rom in Romania and Calòn in Brazil; the research focus was to understand the effects of relationship between minority group and democratic institutions (school, local police, public body). The paper reports the variety of survey instruments and methodological approach used during field work. The main focus concerns the research diaries drafted as humoristic writing: an opportunity to question the researcher's frames of reference. Through moments of "intercultural incidents" processed in the writing phase, the researcher can lead to a further level of her own limits and what is happening on the field.

**Keywords:** humoristic methodology, ethnography in education studies, rom, sinti and calòn groups

La ricerca è stata realizzata tra il 2010 e il 2013 tra Italia, Romania e Brasile e intendeva indagare una delle principali sfide che la società multiculturale propone: la convivenza tra gruppi umani differenti spesso all'origine dei processi di costruzione dell'altro come *xenos* (Derrida 1997). Obiettivo del lavoro era comprendere le ricadute pedagogiche delle modalità di relazione tra gruppi rom e istituzioni locali con particolare attenzione a scuola, polizia locale e pubblica amministrazione. Assunto di partenza derivante dalla prospettiva freiriana che permea il lavoro è la consapevolezza che la pedagogia non possa prescindere dalla sua dimensione politica ovvero dalla responsabilità di proporsi come sguardo critico ed agente di trasformazione del reale nell'ottica di un miglioramento delle condizioni strutturali (Freire 1973, Tarozzi 2005, Santerini 2005) per tutti e tutte. L'orizzonte teorico di riferimento si compone degli approcci della pedagogia critica in particolare nel problematizzare le relazioni tra forte e debole come legami co- costruiti dagli attori in gioco (Freire 1973, Sennet 1980). Nell'ottica dell'analisi dei fattori sociali dell'educazione (Santelli Beccegato 1979) si è preso in considerazione il concetto di dispositivo pedagogico (Massa, 1996 Mantegazza 2003, 2012) in riferimento al processo di soggettivazione (Foucault 1976) agito dai dispositivi



stessi (quali, ad esempio il campo nomadi nel quale un gruppo risiede). Ancora, a partire dalle teorie di Ogbu sulla scolarizzazione dei gruppi minoritari, si è fatto riferimento agli studi (Foster 2004) che hanno posto particolare interesse nelle variabili “*out of school*” teorizzate dall'antropologo nigeriano (Ogbu, 1996). La domanda di ricerca era volta a comprendere gli effetti che i rapporti d'autorità hanno sulla formazione dei soggetti appartenenti ai gruppi minoritari; ciò al fine di indagare le conseguenze di tali relazioni sui processi di convivenza tra rom e gagè (non rom).

Il lavoro di ricerca sul campo è stato realizzato utilizzando primariamente gli strumenti e le pratiche del metodo etnografico.

Nella letteratura pedagogica vari autori hanno sottolineato l'utilità dell'incontro di interrogativi e strumenti di ricerca provenienti da discipline distinte ed affini (Ogbu 1996, Nigris e Ricci 1997, Mantovani 1998, Gobbo 2000, Evans 2002).

Inoltre proprio le ricerche<sup>10</sup> in ambito scolastico, ed in Italia sulla scolarizzazione dei rom, hanno messo in luce che l'allargamento dell'indagine attraverso l'etnografia verso i contesti di appartenenza costituisce uno strumento euristico per certi versi quasi necessario. Rispetto alle nostre finalità l'utilizzo dell'etnografia permette di smarcarsi dal rischio di generalizzazione e di documentare quelli che sono processi locali di gestione delle relazioni tra rom ed istituzione nonché di rappresentazione e narrazione della realtà.

Secondo i canoni dell'etnografia abbiamo sperimentato un periodo di soggiorno nei contesti e frequentazione dei soggetti<sup>11</sup>, praticando una sorta di immersione in realtà lontane e così distanti. L'accesso ai diversi contesti è stato in ogni luogo differente: in Brasile il quartiere è stato identificato grazie al prezioso orientamento dei docenti ospitanti; in Italia la conoscenza del campo nomadi è avvenuta grazie ad alcuni operatori sociali; in Romania l'accesso alla cittadina è stato il frutto di un incontro in parte fortuito che ha dato il via ad un processo di vera e propria adozione dell'etnografo, ovvero di una donna, straniera e sola, da parte di alcune famiglie.

Nell'arco del periodo di frequentazione si è lavorato per costruire relazioni di trasparenza nell'esplicitazione delle finalità della ricerca e fiducia grazie alle quali si è potuto accedere a racconti e a significati dei soggetti. Rispetto a ciò le competenze linguistiche acquisite prima e durante il lavoro di campo hanno costituito uno strumento essenziale.

Oltre a condividere la quotidianità con i nostri interlocutori rom, sono state realizzate interviste semi-strutturate e colloqui informali con i loro rappresentanti o *leader*, con singoli individui o piccoli gruppi. Per quanto riguarda i rappresentanti istituzionali (dirigenti scolastici, insegnanti, tecnici della pubblica amministrazione, operatori del servizio sociale, forze dell'ordine) ed altri attori del territorio sono state realizzato ugualmente interviste semi-strutturate. Le sole interviste ai testimoni chiave dei tre luoghi sono state trentuno ed a queste si aggiungono innumerevoli colloqui informali, le pagine dei diari di campo e gli appunti annotati durante i mesi di osservazione sul campo. Particolare attenzione è stata data alla documentazione fotografica oggetto di uno specifico approfondimento metodologico e tecnico.

Scriviamo di diari di ricerca, al plurale, poiché durante il lavoro di campo sono state utilizzate due differenti modalità di scrittura diaristica: una convenzionale e l'altra umoristica. Ed è proprio su quest'ultima che intendiamo focalizzare l'attenzione del nostro scritto: il diario umoristico, chiamato “*S.P.Q.R. - Sono Pazzi Questi Ricercatori*”<sup>12</sup> aveva una funzione

---

<sup>10</sup> Liégeois 1987, Sacco 2002, Saletti Salza 2004, Piasere, Tauber, Saletti Salza 2006, Galati 2007, Gobbo 2007.

<sup>11</sup> I periodi di ricerca di campo sono stati organizzati come segue: in Italia un primo periodo è stato realizzato nei mesi di Marzo ed Aprile del 2011 per poi proseguire tra Settembre ed Dicembre dello stesso anno; un secondo periodo è stato invece quello intercorso tra i mesi di Settembre e Febbraio del 2012. In Romania la ricerca è stata svolta nei mesi da Maggio a Luglio del 2011; ed in Brasile da Febbraio a Luglio del 2012.

<sup>12</sup> Inizialmente denominata “Sono Pazzi Questi Romeni” con l'inaugurazione dell'ultimo lavoro di campo in

riflessiva e critica rispetto alla posizione della ricercatrice, alle sue cornici di riferimento e modalità di azione. In genere i racconti nascevano da situazioni di grande spiazzamento o preoccupazione: veri e propri incidenti interculturali<sup>13</sup> ricchi di potenziale dato dall'inaspettato cambiamento delle relazioni tra figura e sfondo (Sclavi 2003). L'approccio umoristico rendeva nominabile al ricercatore e comprensibile al lettore situazioni che altrimenti sarebbero state indicibili: primi tra tutti i pregiudizi di cui il ricercatore stesso si scopriva portatore. Riconoscere la propria posizione come *volontariamente goffa, sospendendo i giudizi senza eliminarli, considerando l'imbarazzo e le "brutte figure", lo sconcerto e lo spiazzamento come occasioni fondamentali di conoscenza* (M. Sclavi 2003:18) creava un secondo livello di osservazione della realtà.

L'analisi si è sviluppata in senso comparativo (Pierre 2005). Rispetto alle numerose ed epistemologicamente differenziate modalità di utilizzare la comparazione il lavoro procedeva attraverso l'*accostamento di case-studies*, producendo un *effetto di "accercimento" del tema in questione dagli effetti illuminanti*. (Dei 2009:24). Più che comparare in maniera sistematica alla ricerca di variabili e schemi esplicativi, si intendeva intrecciare le analisi svolte nei tre Paesi con l'obiettivo di suscitare riflessioni che per contiguità o differenza favorissero una più articolata indagine dei temi trattati ed un dialogo tra categorie interpretative (Marzano 200:29). Il lavoro comparativo si basava su alcuni elementi di somiglianza fra i contesti. In primo luogo i gruppi scelti erano accomunati dall'essere a tutti gli effetti cittadini dello Stato di appartenenza, la loro condizione giuridica è quindi *de iure* equiparabile a quella dei concittadini non rom. In tutti i casi, inoltre, i gruppi insistono sullo stesso territorio da generazioni, sono per questo fortemente radicati e portatori di una lunga storia di convivenza e relazione con i concittadini non rom. In secondo luogo i tre gruppi vivono in aree urbane medio- piccole. Un terzo aspetto riguarda la visibilità dei gruppi, sia da

---

Brasile la rubrica cambia nome ironizzando sul fatto che se dalla Romania al Brasile erano "tutti pazzi" non poteva che esserci una seconda verità, ovvero che i "pazzi" non fossero i soggetti della ricerca bensì chi li osservava.

<sup>13</sup> <<Esco un po' prima di casa perché nonostante la città sia piccola non ho davvero idea di dove siano i vari luoghi (Beh, santuario che troneggia poco distante, escluso). Prima di uscire decido di mettermi dei pantaloni lunghi leggeri, un vestito corto sopra e tinte direi colorate; faccio questa scelta perché mi è capitato di avere a che fare con gruppi nei quali non era molto apprezzato che la donna mostrasse gambe e ginocchia e soprattutto perché, prima di lasciare Rio, degli amici rom di là si erano molto raccomandati di vestire in modo coprente "Sono tradizionali i Calòn! Stai attenta altrimenti si agitano!" avevano detto.

Quindi, 40° all'ombra, caldo da morire, io piena di buona volontà e rispetto per le *culture tradizionali* che *seno si agitano*, mi incammino grondante verso il punto di incontro. [...] oltre ogni più rosea previsione, *Jesùdagliocchiblu* arriva quasi puntualissimo, ci presentiamo e salutiamo, salgo in macchina e via. Non ci sono schiere di angeli all'ingresso e non odo nemmeno squilli di trombe celesti, ma a me sembra meraviglioso! Nemmeno una scritta "zingari di merda" o baracche incendiate o mucchi di immondizia ... e soprattutto non c'è nulla, almeno a prima vista, che permetta di comprendere che siamo entrati nel quartiere. Potrebbe essere il pezzo prima o quello dopo della città, potrebbe abitarci chiunque e io, zitta zitta, spero in cuor mio di scoprire presto che lì davvero, non ci sia nulla da scoprire e vi abitano i Sig. Chiunque.

Mentre beviamo una bibita a casa della sorella di *Jesùdagliocchiblu*, arrivano due ragazzine che iniziano subito a cipettare sbarazzine per sapere *dadovevengo? echisono? ecosafaccio? eperchélofaccio? eseivenutadall'ItaliasolopervedereiCiganos? E mativestisemprecosì?*

Come!? Domando io sperando di non aver capito ... e loro ... *MATIVESTISEMPRECOSI?* Beh, dipende.

Rispondo io. A volte mi vesto così. *Ah no*, dicono loro *Qui noi ci vestiamo più leggere, e matunonhaicaldo?* Beh, effettivamente sì, ma pensavo che qui avrei trovato più freschino ... (*Seeeeé!*)

e cominciamo a chiacchierare su come si vestono le donne sposate e quelle non sposate e quelle vecchie e quelle più tradizionali e quelle meno tradizionali ...

Risultato: 40° all'ombra, caldo da morire, io piena di buona volontà e rispetto per le "*culture tradizionali*" mi incammino grondante verso la consapevolezza che da circa **20 anni**, nessuna donna Calòn della città, deve più coprirsi ginocchia e gambe... *che tanto non si agita proprio nessuno!!!>>* (Estratto degli S.P.Q.R. scritti in Brasile nel luglio 2012).

un punto di vista della loro collocazione spaziale, sia della auto-identificazione come rom rispetto ai non rom. E' stato inoltre fondamentale scegliere gruppi riconoscibili e riconosciuti, contesti di interazione nei quali la presenza dei rom fosse ben visibile ed esplicitata da tutti gli attori in gioco, in primo luogo gli stessi rom. La scelta di negare la propria appartenenza da parte di alcuni gruppi poneva questioni etiche e metodologiche importanti: come si sarebbe potuta tutelare la volontà di anonimato e *privacy*, dovendo esplorare ad esempio le relazioni tra scuola e famiglie?

Interagendo con gruppi in alcuni casi in condizione di forte marginalità, un ulteriore aspetto etico di estrema rilevanza per la ricerca, è stato l'accesso e la gestione delle informazioni legate alle attività illegali. Si è affrontata inoltre la questione di cosa le persone ricevessero in cambio come "restituzione" del lavoro di ricerca. Le forme identificate sono state differenti.

Nel prediligere gruppi facilmente identificabili abbiamo deciso di considerare realtà all'interno delle quali non parevano essere in corso situazioni di tensione interetnica o vessazione politica di particolare rilevanza. Ancora, si è fatto riferimento a gruppi nei quali una parte di famiglie mantenevano una certa mobilità lavorativa. Tale scelta risponde all'obiettivo di considerare nella nostra analisi le percezioni e gli stereotipi che i *gagé* applicano ai rom una volta etichettati come nomadi, confrontandoci al contempo con l'eterogeneità e la mutevolezza delle strategie di mobilità.

I principali risultati che la ricerca ha portato in evidenza sono in primo luogo la carente consapevolezza che le istituzioni hanno dimostrato in merito alle conseguenze del proprio agire, spesso estremamente contraddittorio quando non al limite dello schizofrenico. In secondo luogo una scarsa comunicazione tra istituzioni che a, volte sovrapponendo il proprio mandato, andavano ad inficiare l'intervento altrui. In alcuni casi è stato interessante notare come vi fosse una maggior *intelligenza pedagogica* e capacità di lettura ed intervento nei contesti da parte delle forze dell'ordine piuttosto che, ad esempio, delle istituzioni formative. Ad uno sguardo esterno la ricerca ha permesso di evidenziare come la progettazione politica (in termini di politiche educative, scolastiche, abitative, etc.) rivolta ai gruppi rom non possa prescindere da uno sguardo estremamente complesso che legittimi tutte le variabili. Al contempo tale complessità può risultare un limite poiché si esplicita in un campionario di dati estremamente differenziati e di non scontato utilizzo. Senza un'analisi di sistema anche le strategie apparentemente più efficaci risultano essere rischiose quando non dannose. Attraverso un ventaglio articolato di strumenti e metodi è stata inoltre sperimentata una possibile modalità di analisi dei processi di interazione tra gruppi minoritari ed istituzioni potenzialmente riproducibile con altre minoranze.

## Riferimenti bibliografici

Dei F., (2009) *La comparazione fra le culture*, in P. Clemente, C. Grottanelli (a cura di), *Comparativa/mente*, Firenze: Seid.

Demazière D., Dubar C. (2000), *Dentro le storie*, Milano: Cortina.

Derrida J., (1997) *De l'hospitalité*, Paris: Calmann-Lévy (tr. it. *Sull'ospitalità*, Milano: Dalai 2000).

Evans L., (2002) *Reflective practice in educational research*, New York: Continuum.

Foucault M., (1975) *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris (tr. it. *Sorvegliare e punire*, Torino: Einaudi 1976).

Freire, P. (1973) *Educação como prática da liberdade*. Vol. 1. Bloomsbury Publishing, (tr. It. *L'educazione come pratica della libertà*, Milano: Arnoldo Mondadori 1977).

Franza A.M., "Il congegno metodologico", in R. Massa (a cura di), *La clinica della formazione*, Milano: Franco Angeli 1992.

- Freire P., (1972) *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro (tr. it. *La pedagogia degli oppressi*, Torino: Gruppo Abele 2006).
- Galati M., (2007) *Rom cittadinanze di carta. Metodologie di ricerca e di intervento sociale per apprendere parola e rappresentanza*, Soveria Mannelli: Rubettino
- Gobbo F., (2000) *Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma: Carocci.
- Gobbo F. (a cura di), (2007) *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma: CISU.
- Habermas J., Taylor C., (1998) *Multiculturalismo, lotte per il riconoscimento*, Milano: Feltrinelli.
- Liégeois J.P., (1987) *La scolarizzazione dei bambini zingari e viaggianti: rapporto in sintesi*, Bruxelles: Commissione della Comunità europea.
- Mantegazza R., (2012) *Nessuna notte è infinita. Riflessioni e strategie per educare dopo Auschwitz*, Milano: Franco Angeli.
- Mantovani S. (a cura di), (1998) *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano: B. Mondadori.
- Marzano M., (2006) *Etnografia e ricerca sociale*, Roma-Bari: Laterza.
- Massa R., (1996) *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano: Franco Angeli.
- Mello da Silva M.A., Veiga Berocan F., (2008) *Os ciganos e as políticas de reconhecimento: desafios contemporâneos*, Associação Brasileira de Antropologia, <http://www.abant.org.br/noticias.php?type=outranoticia#329>
- Mortari L., (2007) *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma: Carocci.
- Nigris E., Ricci A., (1997) *Bambini zingari a scuola. Una ricerca qualitativa sull'inserimento dei rom in Lombardia. Analisi e proposte*, Azzano S. Paolo: Edizioni Junior.
- Ogbu J.U., (1996) L'antropologia dell'educazione: introduzione e cenni storico-teorici, in F. Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano: Unicopli, pp. 1-47.
- Piasere L., Saletti Salza C., Tauber E. (a cura di), (2004) "I rom nella scuola italiana: resistenze, reinterpretazioni, successi", in *Quaderni di sociologia*, vol. 48, n. 36.
- Piasere L., (2004) *I rom d'Europa. Una storia moderna*, Roma-Bari: Laterza.
- Pierre J., (2005) *Comparative urban governance: uncovering complex casualities*, in *Urban Affair Review*, 25.
- Saletti Salza C., (2003) *I bambini del campo nomadi. Romà bosniaci a Torin*, Roma: CISU.
- Santelli Beccegato L., (1979) *Integrazione scolastica e solidarietà sociale*, Brescia: La Scuola.
- Sclavi M., (2003) *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano: B. Mondadori.

## UTILIZZARE IL COLLAGE PER RICERCARE L'EDUCAZIONE

Elisabetta Biffi

*Università degli Studi di Milano-Bicocca*

*Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"*

elisabetta.biffi@unimib.it

Franca Zuccoli

*Università degli Studi di Milano-Bicocca*

*Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"*

franca.zuccoli@unimib.it

**Abstract:** Il presente contributo, basato su di una ricerca empirica ancora in corso, è volto ad interrogare il collage come metodo di ricerca pedagogica. Nel contemporaneo dibattito pedagogico italiano, infatti, le tecniche artistiche in genere vedono ampi margini di utilizzo quali risorse per il lavoro educativo, mentre non del tutto consolidata è la possibilità di pensare alle arti come risorsa per la ricerca pedagogica, vale a dire individuando nel metodo artistico una via per esplorare l'esperienza educativa. All'interno di una prospettiva ermeneutica che riconosce il ricorso a metodologie artistiche per la ricerca nelle scienze umane (Van Manen, 1990), lo studio qui presentato si interroga sulle possibilità di pensare la ricerca pedagogica come "artisticamente orientata" (Cole & Knowles, 2008) attraverso il ricorso al collage (Butler-Kisber, 2010). Le finalità dello studio sono, pertanto, volte a comprendere il processo del ricercare l'educazione come processo artistico attraverso la tecnica del collage.

**Parole chiave:** ricerca pedagogica, formazione del ricercatore, metodi artistici, collage, prospettiva ermeneutica

**Abstract:** This paper, based on an on-going educational research project, explores the potential to use collage as a research method in the field of education. In contemporary Italian pedagogy, artistic techniques have been extensively deployed as educational practices, but their use as research methods through which to interrogate education has not yet been fully established. Adopting a hermeneutic perspective (Van Manen, 1990), that recognizes a role for the arts in human science research, the paper will examine draw on the practice of collage (Butler-Kisber, 2010) to explore how the process of exploration of the educational field may itself be considered an "artistic process" (Cole & Knowles, 2008).

**Keywords:** educational research, researcher training methods, arts-based research, collage, hermeneutic research.

*Quale l'oggetto della ricerca, quali le prospettive epistemologiche dello studio*

L'utilizzo dell'arte nella ricerca scientifica si fonda sul riconoscimento della natura creativa del processo di ricerca, così come su di una visione dell'arte stessa come forma di conoscenza, che si è andato sviluppando, con fortune alterne, nel corso dei secoli. È durante la fine del Novecento del secolo scorso che, nel panorama delle scienze umane, si inizia a registrare un esplicito interessamento per l'arte come approccio alla ricerca (Cole & Knowles, 2008; McNiff, 1998; Sullivan, 2010), soprattutto in ambito statunitense (Barone & Eisner, 2012). Tale interesse si collocava all'interno di un più vasto dibattito, inerente la ricerca qualitativa, che mirava a proporre uno sguardo non oggettivante sulle discipline delle

scienze umane (Denzin, 2000).

Nell'ambito della letteratura metodologica, l'arte nella ricerca compare lungo due traiettorie: quale processo di analisi e ricerca autonomo, nel solco di quanto definito come "*art-based research*" (McNiff, 2008), oppure come una forma di ricerca influenzata dalle arti pur non essendo su di essa basata, sulla linea di quanto definito come "*arts-informed research*" (Cole & Knowles, 2008). In questo senso, "*art-based methods*" è una parola ombrello sotto la quale si articolano diverse metodologie connesse ad una ricerca empirica ed "estetica" (Dallari, 2005) al tempo stesso che fa ricorso a plurime tecniche e linguaggi (dalla poesia al disegno, dalla scultura alla danza, dalla fotografia alle installazioni multimediali e così via). In ogni caso, però, si tratta per il ricercatore di adottare uno sguardo "artistico", di affrontare un salto paradigmatico che influenza la ricerca in tutte le sue fasi.

### *Profilo dello studio*

Nel panorama italiano, a tal proposito, è assai diffuso il ricorso a tecniche artistiche come risorsa e strumento formativo, come una possibilità per agire l'educazione (Corna, Schillito & Zuccoli, 2012; Zuccoli, 2010; 2013; 2014). Più raramente, però, esse vengono intese come strumento per interrogare e indagare l'educare. Lo studio qui presentato, iniziato tre anni fa ed oggi ancora in corso, ha come focus l'esplorazione di pratiche artistiche, nello specifico il collage, per indagare l'esperienza educativa. Si tratta di uno studio coordinato dalle autrici del presente scritto, le quali in passato hanno utilizzato la tecnica del *collage* all'interno delle proprie attività formative e di ricerca e che ora si interrogano sulle possibilità di pensa la ricerca educativa come artisticamente orientata attraverso il ricorso al collage.

Nello specifico, la ricerca si sviluppa in tre fasi:

- 1) *La formazione alla tecnica artistica (nello specifico, il collage) come esperienza di ricerca*, rispetto alla quale le ricercatrici stanno conducendo uno studio basato su interviste biografiche relativamente al percorso formativo di alcuni artisti collagisti, al fine di comprendere di quale natura sia il processo di ricerca che porta alla costruzione di un collage;
- 2) *La formazione alla ricerca pedagogica come esperienza artistica*, per il quale le ricercatrici stanno conducendo uno studio sulla propria esperienza di formazione alla ricerca con arts-based methods. Tale livello sta vedendo il ricorso a strumenti auto-riflessivi, quali il diario di ricerca e il collage di ricerca che le ricercatrici stanno individualmente e collegialmente componendo. Inoltre, è stato un passaggio importante la costituzione di workshops, sull'utilizzo del collage nella ricerca qualitativa, rivolti a dottorandi in scienze umane, all'interno di due edizioni (2013 e 2014) del progetto *Erasmus Intensive Programme: Doctoral Studies in Research Methodologies*<sup>14</sup>. Tali workshops sono diventati, infatti, *atelier* creativi per sperimentare e interrogare la tecnica del collage con prospettive di ricerca ed oggetti di studio differenti.
- 3) *Il collage per esplorare l'educazione*; per tale livello, le ricercatrici hanno progettato un workshop permanente con "pratici" (educatori, terapeuti, insegnanti, formatori) che utilizzano il collage come tecnica di intervento, creando un contesto di ricerca collaborativa sul tema di studio.

### *Note metodologiche*

Per ciò che concerne il processo di ricerca, il lavoro qui presentato si riconosce in una cornice

---

<sup>14</sup> Si è trattato di una *Summer School* che ha coinvolto diverse università europee (Canterbury Christ Church University, UK; Siauliu Universitetas, LT; Anadolu University, TR; University of Eastern Finland, FI; Università degli Studi di Milano Bicocca, IT) allo scopo di offrire un percorso di formazione alle metodologie della ricerca rivolto a *phd students*. Progetto finanziato da LLP-Erasmus e British Council. Coordinamento: Canterbury Christ Church University.

ermeneutica (Van Manen, 1990) che vede il sapere come processo di comprensione (Gadamer, 1960). L'adozione di un approccio *arts-based*, come già accennato, richiede un salto paradigmatico che, senza nulla togliere alla necessità di rigore nel processo scientifico, scombina l'ordine dei passaggi più comunemente associabili alla ricerca empirica. Ciò rende più complesso anche raccontare e rendicontare lo studio.

Al fine di comprendere meglio come sia stato costruito questo studio, vanno ricordati alcuni degli elementi che definiscono i metodi artistici per la ricerca, così come evidenziati da Cole e Knowles (2008):

- 1) la forma d'arte selezionata deve fornire la cornice di riferimento utile a definire il processo di ricerca ed i suoi testi. Nel caso qui presentato, il collage è una tecnica di composizione che si avvale di elementi differenti (immagini, materiali, testi) e che procede per aggiustamenti e modificazioni continue seguendo il processo di creazione del prodotto finale. Tradotto nell'ambito della ricerca, si è trattato sia di includere dati di differente natura, sia di pensare al processo stesso come ad un lavoro di integrazione e composizione di fasi differenti;
- 2) la presenza della soggettività del ricercatore è riconosciuta ed esplicitata. È sulla base di tale presupposto che si è pensato ad un lavoro di ricerca autobiografico, vale a dire che vede nel ricercatore il soggetto/oggetto di indagine. Si tratta di un approccio già in uso, seppure con differenti premesse e diverse ricadute applicative, anche in altre prospettive di ricerca (si pensi all'auto-etnografia, o alle ricerche di natura partecipativa che vedono i "pratici" come ricercatori della propria pratica);
- 3) il ricercatore è pensato come ad un artista durante il processo di ricerca. Riportando tale elemento all'interno del presente studio, si è trattato di accogliere e raccogliere il processo di ricerca come un processo creativo che ha andamenti e tempi non definibili in partenza. La prima fase della ricerca, connessa allo studio dell'opera degli artisti, è essa stessa passo fondamentale per indagare il processo di costruzione dello studio.

Il processo di ricerca è, così, pensato come processo "compositivo", come *collage scientifico* in cui il profilo del proprio procedere, la scelta delle fonti da coinvolgere (gli artisti da intervistare, gli autori da esplorare, i professionisti da coinvolgere e così via) e dei dati da raccogliere (testi scritti, racconti orali, immagini e produzioni) si va articolando man mano. Per questo motivo, le ricercatrici hanno scelto di dotarsi di strumenti riflessivi e documentali, quali il diario di ricerca e la continua costruzione del proprio lavoro artistico, congiuntamente con la costruzione di momenti di confronto con soggetti altri, artisti ed operatori in ambito pedagogico, testimoni ed attori privilegiati di quanto studiato.

### *Primi risultati*

Al momento lo studio è ancora in corso, pur avendo visto il raggiungimento di primi intermedi risultati rispetto a tutte le tre aree sopraccitate<sup>15</sup>, e non si è ancora giunti a delineare il "prodotto finale".

Quanto può essere utile, in questa sede, è proporre alcune argomentazioni relative alla scelta del collage e alle riflessioni che aiutano a comprendere il senso della scelta artistica.

---

<sup>15</sup> Se ne ritrovano traccia soprattutto in: Biffi, E., Zuccoli, F. (2013) *Researching oneself through the collage*, in *Proceeding of World Conference on Design, Arts and Education* (in corso di stampa); Biffi, E. & Gambacorti Passerini, B., *Exploring Collage in Narrative Inquiry: Beside and Beyond Words*, in *Proceeding of ESREA Life History & Biography Research Network Conference, Before, beside and after (beyond) the biographical narrative* Otto-von-Guericke-University, Magdeburgo, Germania, 2013, *in press*. Inoltre, l'intera ricerca è al momento oggetto di uno scritto ad opera di E. Biffi e F. Zuccoli di prossima pubblicazione.

### *Arte come ricerca*

Osservando in primo luogo il muoversi dell'arte in attinenza con la ricerca, si possono sottolinearne almeno cinque punti relativi ad alcuni artisti e al loro studio:

1. Arte come ricerca per conoscere il mondo, al di là degli steccati disciplinari; esempio magistrale è Leonardo da Vinci e i disegni dei suoi taccuini.
2. Arte come ricerca attraverso gli schizzi, i disegni preparatori, per esplorare nuovi orizzonti espressivi; emblematica è la figura di Pablo Picasso e l'enorme studio fatto con schizzi, disegni, bozzetti per arrivare alla realizzazione delle *Demoiselles D'Avignon* (1907);
3. Arte come ricerca attraverso gli scritti per esplorare il proprio percorso artistico; quale unico esempio, si ricorda qui la lettera 228 di Vincent Van Gogh scritta al fratello da L'Aja, verso la fine dell'agosto del 1882, come chiarificazione di un processo costante di ricerca, di blocchi e di riprese che caratterizza il procedere artistico, difficilmente contraddistinto da un andamento lineare.
4. Arte come ricerca costante e inarrestabile di un modo sempre diverso di esprimersi; ancora l'opera di Picasso aiuta a comprendere questo passaggio, nella sua ricerca che non si ferma, che ha bisogno di trovare altri orizzonti espressivi, di cambiare: colori, forme, oggetti, di sperimentarsi con dei vincoli e unendosi ad altre culture.
5. Arte come ricerca continua nell'uso dei materiali; a seguire una veloce carrellata che riguarda solo quattro esempi indagati, tra i molti possibili: Cennino Cennini, Gino Severini, Bruno Munari, Tomás Saraceno.

Tutti questi punti, approfonditi durante la prima fase della ricerca, mostrano come gli artisti diano forma alle loro idee, come costruiscono la loro conoscenza. In che modo essi possono usare strumenti e tecniche. Come non vi sia dicotomia tra prodotto e processo, anzi: l'attenzione al processo, tramite lo studio dei disegni, degli scritti, dell'uso dei materiali permette non solo di ammirare l'opera, ma di entrare nella costruzione delle idee e del pensiero.

### *Il collage come ricerca artistica*

All'interno di tale sfondo, il collage si presenta quale tecnica artistica che ben mostra la sua natura di ricerca. L'arte moderna e soprattutto quella contemporanea hanno abituato a una proliferazione di nuove tecniche, liberamente associate, esemplare proprio per questo risulta la definizione "tecnica mista" riportata sui cartellini esplicativi posti accanto alle opere, che permette di cogliere la complessità e la varietà di sperimentazioni e accostamenti utilizzati dai differenti artisti (Pugliese, 2006). Il corpo, i materiali - da quelli nobili, fino a quelli legati agli scarti naturali e industriali - gli allestimenti, gli stessi visitatori, parte in causa nella costruzione delle opere: tutto riesce a concorrere in tempi recenti e attuali alla realizzazione di un'azione artistica che si caratterizza per la presenza di confini molto fluidi e permeabili (Bordini, 2007).

In questo senso, individuare il collage come modalità di ricerca ha voluto dire scegliere e privilegiare una sola tecnica, rispetto a molte altre, proprio per una serie di caratteristiche:

- identificare una sola tecnica permette un'azione d'indagine maggiormente osservabile e circoscrivibile, passaggio necessario per una ricerca che richiede di redigere una documentazione stringente e condivisibile;
- il collage non richiede in modo particolare alcuna capacità grafico-rappresentativa, svincolando il lavoro da qualsiasi pretesa e giudizio, e permettendo così di poterla proporre a chiunque si voglia coinvolgere nel percorso di ricerca;
- benché apparentemente semplice nella sua realizzazione, il collage risulta essere estremamente prolifico e variegato per quanto riguarda le modalità realizzative e la stessa resa (Gallo, 2007; Pugliese, 2006).

Lo stesso processo del collage è, così, un lavoro di ricerca. Lo studio affrontato di autori quali



George Braque e Pablo Picasso, Max Ernst, John Heartfield e George Grosz, Henri Matisse fino arrivare a Mimmo Rotella, ha permesso di notare come molte siano le possibilità di interpretazione personale e le aperture che, a seconda del materiale utilizzato come dell'intenzionalità dell'autore, il collage può offrire.

### *Il collage per dare forma all'esperienza educativa*

Se quanto sinora detto si presenta come sfondo del presente studio, in conclusione di questa sua breve sintesi è necessario chiarire perché lo si ritiene utile per indagare l'esperienza educativa.

Va precisato che l'uso del collage nella ricerca ha già visto suoi sviluppi sia come metodo di ricerca in generale (Butler-Kisber, 2008; 2010), sia come strumento specifico nella ricerca con bambini e giovani (Thompson, 2008), anche integrato ad interviste biografiche (Biffi, 2010). Le ragioni stanno sia nel suo essere pratica "intuitiva", che non richiede particolari doti artistiche, sia nel suo offrire spazi di pensieri inediti e trasformativi (nel gioco di infiniti ri-significazioni dei materiali e delle immagini scelte).

Lo studio sinora condotto, però, sta mettendo in luce una dimensione differente, un diverso modo di conoscere il fenomeno indagato, facendo esperienza - attraverso il processo artistico - dell'esperienza educativa. Ogni realtà ha il proprio specifico modo di palesarsi alla coscienza del ricercatore: l'educazione è qualcosa che accade, che ha bisogno di essere pensata e fermata per articolarsi in esperienza, ha bisogno di essere narrata (Biffi, 2012). Similmente a quella educativa, anche quella artistica è propriamente un'esperienza (Dewey, 2005), al tempo stesso espressiva ed estetica, il cui significato è immanente all'esperienza stessa. Il collage diviene, così, un modo per dare all'esperienza educativa e ai suoi significati una forma che può, quindi, non soltanto essere osservata o ascoltata, ma anche esperita, vissuta direttamente nello stesso suo processo per-formativo.

### *Riflessioni conclusive*

Da quanto sinora riportato, emerge come sia necessario pensare alla ricerca qui presentata come processo ricorsivo che troverà nella saturazione, dei dati e dell'indagine, il criterio di completezza. Le criticità dello studio sono ravvisabili, in tal senso, nella difficoltà di mantenere quell'ordine necessario alla ricerca scientifica anche all'interno di un processo che si riconosce in presupposti paradigmatici differenti. Inoltre, la complessità dei piani di lavoro che si ritengono necessari per indagare approfonditamente la domanda di ricerca rischiano di rendere il processo molto lungo e a tratti dispersivo.

Proprio per questo lo studio dei vari artisti che si sono trovati a usare questa tecnica risulta supporto imprescindibile per accostare la ricerca di ambito artistico a quella più prettamente pedagogico. Illustrazioni tratte dalle opere, scritti degli artisti composti da riflessioni diaristiche personali o formali e operative, sono risultate il faro per orientare nel suo svolgersi l'indagine fino a qui operata e in costante corso di definizione.

### **Riferimenti bibliografici**

- Barone, T. & Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Biffi, E. (2010). *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Biffi, E. (2012). *Narrazione e pratiche educative: tra infanzia e adolescenza*, in D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare. La teoria, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis, 71-116.
- Bordini, S. (a cura di) (2007), *Arte contemporanea e tecniche. Materiali, procedimenti, sperimentazioni*, Carocci, Roma.

- Butler-Kisber, L. (2008). *Collage as inquiry*. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 265-276). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cole, A. & Knowles, J.G. (2008) (Eds). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives methodologies examples, and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corna M., Schillito A., Zuccoli F. (2012). Le mani e l'immaginazione: un laboratorio di costruzione. In M. Giusti, M. Franchi, T. Gianoncelli, A. Lugarini (a cura di), *Forme, azioni, suoni per il diritto all'educazione. I laboratori nella formazione degli educatori e degli insegnanti*. Milano: Edizioni Angelo Guerini, 105-112.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della Paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Trento: Edizioni Erickson.
- Denzin, N. (2000). Aesthetics and the practices of qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry* (6), 256-265.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Penguin.
- Gadamer, H. -G. (1986). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gallo, F. (2007). *Tecniche e materiali nuovi nelle avanguardie storiche*. In Bordini S. (a cura di). *Arte contemporanea e tecniche. Materiali, procedimenti, sperimentazioni* (pp. 15-36). Roma: Carocci.
- McNiff, S. (1998). *Art-Based Research*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Pugliese, M. (2006). *Tecnica mista. Materiali e procedimenti nell'arte del XX secolo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research. Inquiry in visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thomson, P. (Eds.) (2008). *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human sciences for an action sensitive pedagogy*. Albany: SUNY Press.
- Zuccoli, F. (2010). *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie e la didattica*. Parma: Ed. Junior-Spaggiari.
- Zuccoli, F. (2013). L'arte contemporanea come pratica performativa. In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino (a cura di) *Dietro le quinte. Pratiche e teorie nell'incontro tra educazione e teatro*. Milano: Franco Angeli, 116-125.
- Zuccoli, F. (2014). Dipingere e narrare. Le storie che le donne raccontano. In M. Giusti, U. Chakraborty, *Immagini Storie Parole Dialoghi di formazione coi dipinti cantati delle donne Chitrakar del West Bengal*, Mantova: Universitas Studiorum, 49-54.

## PERCORSI DI NEGOZIAZIONE TRA RICERCA E PRATICA IN P.I.P.P.I. - PROGRAMMA DI INTERVENTO PER LA PREVENZIONE DELL'ISTITUZIONALIZZAZIONE

Sara Serbati<sup>16</sup>  
*Università di Padova*  
sara.serbati@unipd.it

Chiara Sità<sup>17</sup>  
*Università di Verona*  
chiara.sita@univr.it

Paola Milani<sup>18</sup>  
*Università di Padova*  
paola.milani@unipd.it

**Abstract:** Il paper ha come oggetto la relazione tra ricerca e pratica nell'implementazione di un metodo di valutazione partecipativa nella tutela dei minori. Il contesto è il progetto P.I.P.P.I. avviato in 10 città italiane nel biennio 2010-11 dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, insieme all'università di Padova. P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'istituzionalizzazione) è un progetto di ricerca e intervento che si propone di sperimentare nuove azioni rivolte alla prevenzione degli allontanamenti dei bambini attraverso un approccio intensivo, integrato e comunitario alla presa in carico delle famiglie, adottando un metodo definito della valutazione partecipativa e trasformativa. Essa si è realizzata in un duplice contesto: nelle Equipe Multidisciplinari con il coinvolgimento di operatori, bambini e famiglie in un processo partecipativo; e nei tutoraggi, giornate di formazione continua in cui ricercatori e operatori si incontrano per far emergere connessioni tra i dati della ricerca e la pratica del lavoro socio educativo, attraverso l'instaurarsi di un pensare insieme tra ricerca e pratica.

**Parole chiave:** tutela dei bambini, ricerca e pratica, metodo partecipativo, valutazione, contesti di apprendimento

**Abstract:** The focus of the paper is the relationship between research and practice in the implementation of a participatory evaluation in the Child Protection field. The context is the P.I.P.P.I. programme, started in 10 Italian cities in 2010-11 by the Ministry of Welfare, together with the University of Padua. P.I.P.P.I. (Programme of Intervention for the Prevention of Institutionalization) is a research and intervention programme that aims to test new actions aimed at preventing children out-of-home care through an intensive approach, integrated with the community. To do it the P.I.P.P.I. uses an approach defined participatory and transformative evaluation, that was realized in a double context: in the Multidisciplinary Team with the involvement of practitioners, children and families in a participatory process; and tutoring meetings, training days where researchers meet practitioners to bring out connections between the data of the research and practice of social work and education, thinking together between research and practice.

---

<sup>16</sup> Autrice dei paragrafi 1, 2, 4, 6, 7

<sup>17</sup> Autrice del paragrafo 3

<sup>18</sup> Autrice del paragrafo 5

**Keywords:** child protection system, research and practice, participatory method, evaluation, learning context

### *Introduzione*

A seguito dell'adozione della Convenzione ONU sui Diritti del Bambino (1989) si è sviluppato a livello internazionale un movimento volto al miglioramento dei servizi di protezione e tutela dei bambini e alla garanzia di servizi di qualità per i bambini e le famiglie. Il Consiglio d'Europa ha emanato numerose raccomandazioni in questo senso, con la volontà di guidare gli Stati Membri a organizzare e mettere in atto politiche in grado di dare risposta al "migliore interesse del bambino". In tal senso risulta centrale la Raccomandazione (2006)<sup>19</sup> sulla genitorialità positiva (*positive parenting*). La raccomandazione sottolinea l'importanza per i bambini di crescere in un ambiente familiare positivo e la responsabilità dello Stato nel creare le condizioni giuste per l'esercizio di tale genitorialità (Daly 2013). Essa incoraggia un approccio integrato tra le autorità pubbliche, le parti sociali e la società civile (European Commission, 2011).

In Italia, dal 2011 il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, insieme all'università di Padova, ha avviato in 10 città italiane il progetto di ricerca P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'istituzionalizzazione, con il proposito di rispondere alle richieste delle raccomandazioni europee e sperimentare nuove azioni rivolte alla prevenzione degli allontanamenti dei bambini.

P.I.P.P.I. ha coinvolto 122 bambini e 89 famiglie nel gruppo target, e 47 bambini per 41 famiglie nel gruppo di confronto, che hanno seguito gli interventi del servizio sociale tradizionale, adottando un disegno della ricerca quasi sperimentale.

L'individuazione dei professionisti che hanno preso parte a P.I.P.P.I. è avvenuta su base volontaria. A loro volta questi hanno individuato le famiglie che per ogni città rispondessero ai criteri di selezione indicati dal programma, che sono stati gli stessi sia per il gruppo target, sia per il gruppo di controllo.

### *Inquadramento teorico e metodologia*

Per lo svolgimento del programma si è scelto di non adottare una forma strutturata, quale quella tipica dei programmi *evidence-based*, in quanto diversi autori negli ultimi anni hanno evidenziato come tali programmi abbiano una capacità limitata di incidere realmente nel cambiamento delle pratiche quotidiane dei servizi (Shaw, 2012; Mullen, 2013; Wulczyn & Landsverk 2013).

La metodologia utilizzata per lo svolgimento di P.I.P.P.I. poggia dunque sui principi della ricerca partecipativa, dove attraverso la negoziazione (Guba, Lincoln, 1989) e i suoi strumenti è possibile la messa in discussione di pratiche, regole, abitudini, routine, ecc. L'obiettivo è il cambiamento in vista del miglioramento, che richiede l'attivazione di apprendimenti attraverso l'esperienza vissuta dai partecipanti come soggetti e non oggetti del percorso di ricerca. Tale metodologia si è realizzata attraverso un approccio basato sulla valutazione che può essere definito "costruttivista/del processo sociale" (Stame, 2011), nell'intento di formare i soggetti coinvolti nel programma alle pratiche valutative, che sono viste «come strumenti per l'assunzione di un atteggiamento consapevole circa i problemi da affrontare, gli obiettivi da definire, le soluzioni da rintracciare e come stimolo per la definizione e la revisione continua del progetto per cui lavorano» (Bondioli, Ferrari, 2004, p. 21). La valutazione pone i soggetti coinvolti in una costante ricerca di emancipazione delle pratiche, finalizzata a prendere nuove decisioni, per migliorare le azioni e rendere gli interventi più efficaci (Bove, 2009; Palumbo, Torrigiani, 2009; Fetterman, 2003; Guba, Lincoln, 1989).

Lo studio ha adottato il modello della valutazione partecipativa e trasformativa (da ora VPT Serbati, Milani, 2013) che ha inteso creare contesti di apprendimento esperienziali, in cui ricercatori e professionisti da una parte, famiglie e professionisti dall'altra, fossero impegnati, sulla base dei dati provenienti dalla ricerca empirica, nella negoziazione e nella discussione delle condizioni da attuare per “vivere meglio” e per “intervenire meglio”, al fine di garantire ai bambini un buon percorso di crescita.

Il contributo qui presentato si propone di esplorare proprio questo aspetto, esaminando in che modo la relazione tra ricercatori e operatori abbia contribuito all'implementazione del programma in tutti i suoi aspetti, che vanno dall'introduzione di nuovi strumenti e prassi alla costruzione condivisa di nuovi orientamenti nella cultura professionale degli operatori impegnati nel lavoro con minori e famiglie vulnerabili.

La VPT, che accompagna tutto il percorso dell'intervento, dai momenti di prima conoscenza e accoglienza della famiglia, fino al momento della chiusura dell'intervento, quando si ritiene che il percorso di accompagnamento della famiglia sia concluso, possibilmente perché essa ha acquisito l'autonomia perché il bambino possa crescere bene. La VPT propone agli operatori un percorso guidato da strumenti, metodi e strategie (di ricerca) che possono essere di supporto nell'inserimento del lavoro professionale in una cultura dell'apprendimento, del miglioramento, della partecipazione e della trasformazione (Shaw, 2011). Il metodo proposto prevede un percorso di tipo ciclico (Dallanegra, Fava, 2012; Adams *et al.* 2009), in cui ad ogni ciclo corrisponde una tappa del percorso di accompagnamento della famiglia. Esso dà ragione della fatica insita nel ricercare il punto reale d'incontro tra il modello pensato (la teoria) e la pratica reale: «non si muove su corsie prefabbricate, ma cerca di volta in volta la strada giusta e ogni volta una nuova» (Achenbach, 1987, p. 21).

Affinché ogni ciclo possa trovare la propria piena realizzazione, esso prevede due momenti:

1. *Riflessione e negoziazione*: ogni ciclo necessita di momenti di ascolto e riflessione, in cui comprendere la prospettiva di ognuno e negoziare un accordo per poter passare all'azione; si tratta di costruire terra di mezzo fra territori diversi, procedendo per tentativi ed errori;
2. *Azione*: è la realizzazione del compito negoziato nel momento precedente, che sempre necessita di *feed-back* e nuove negoziazioni e aggiustamenti per poter procedere e produrre cambiamento.



Figura 1 La valutazione partecipativa e trasformativa (da Serbati, Milani, 2013, p. 108)

### *Gli obiettivi della valutazione partecipativa e trasformativa*

Attraverso la VPT sono stati perseguiti tre obiettivi:

- (1) il miglioramento della risposta ai bisogni del bambino, che richiede il potenziamento delle capacità genitoriali, nonché delle condizioni sociali e ambientali che favoriscono l'esercizio delle capacità dei bambini e delle famiglie;
- (2) la costruzione dei progetti di intervento condivisi (un progetto per ogni bambino) attraverso l'integrazione tra professionisti di area diversa (educativo, sociale, socio-sanitario, sanitario) e la partecipazione della famiglia all'interno di luoghi appositamente dedicati (definiti di Equipe Multidisciplinare);
- (3) la produzione di nuova conoscenza rispetto alle teorie e ai metodi proposti dall'implementazione attraverso l'incontro tra ricercatori e professionisti in luoghi appositamente dedicati (definiti tutoraggi).

Il metodo della VPT offre una prospettiva interessante in merito a quella che Ian Shaw (2012) chiama "contro-colonizzazione" del rapporto tradizionale tra ricerca e pratica, dove i ricercatori sono gli esperti che danno insegnamenti, e gli operatori ne diventano i beneficiari. Lo studio esamina l'integrazione tra ricerca e pratica professionale in P.I.P.P.I, con la finalità di comprendere come i dati di esito e di processo raccolti attraverso i vari strumenti proposti da P.I.P.P.I. possono essere utilizzati per creare contesti di apprendimento esperienziale capaci di portare:

- *Cambiamento* rispetto al Benessere di bambini e famiglie;
- *Cambiamento* rispetto alle Pratiche Professionali;
- *Cambiamento* rispetto alle Teorie (la relazione fra ricerca e pratica professionale).

Gli elementi di cambiamento sono messi in luce attraverso un esame dei diversi dati, di esito e di processo, raccolti nel corso dell'intervento. Il corpus dei dati è costituito da:

- Esiti in itinere e finali raccolti con gli strumenti valutativi interni al programma
- Documentazione scritta, prodotta dagli operatori e dai ricercatori nel corso dei tutoraggi
- Trascrizioni di 9 focus group con gli operatori realizzati in ciascuna delle città coinvolte a fine percorso.

### *Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati*

Per la realizzazione della VPT sono stati utilizzati sia metodi e tecniche quantitativi (questionari), al fine di disporre di informazioni inerenti gli esiti dell'intervento e i processi attivati con le famiglie, sia metodi e tecniche qualitativi (analisi della documentazione e focus group), al fine di disporre di informazioni sui linguaggi utilizzati e sui processi di negoziazione attivati con le famiglie, nonché sul punto di vista degli operatori sul processo in atto.

In entrambi i casi, metodi e tecniche sono stati utili al fine di rispondere a una duplice, ma interconnessa, esigenza di apprendimento:

- *Rendere conto*: verificare, esaminare quanto accade, per accertarne la conformità a quanto richiesto e stabilito dal programma e rendere conto a soggetti esterni (*accountability*). Questa esigenza giustifica la scelta di un modello di ricerca quasi sperimentale;
- *Formare*: consentire il realizzarsi di nuovi spazi di riflessività per i partecipanti, ma anche per le famiglie, in grado di tradurre i risultati della valutazione in proposte di cambiamento delle prassi professionali e quotidiane.

### *I risultati*

I risultati possono essere suddivisi rispetto alle tre categorie individuate in sede di domanda di ricerca.

- 1) Il *cambiamento* rispetto al Benessere di bambini e famiglie

I risultati rispetto al cambiamento della condizione di vita dei bambini e delle famiglie sono incoraggianti (per approfondire Labrief, 2013):

- Nel questionario compilato dagli operatori per la famiglie P.I.P.P.I., si riconosce un miglioramento statisticamente significativo nel tempo, in tutte le dimensioni considerate (Bisogni di sviluppo del bambino, capacità dei genitori, Fattori ambientali e familiari);
- Un miglioramento è visibile, anche se non è statisticamente significativo anche per le famiglie del gruppo di controllo;
- Nei questionari compilati dai genitori si riscontra una tendenziale conferma del miglioramento segnalato dagli operatori;
- Il 60% delle azioni progettate con le famiglie ha raggiunto gli obiettivi attesi;
- Attraverso un follow up svolto a 3 mesi dalla conclusione del programma, nelle famiglie P.I.P.P.I. è riconoscibile un solo caso di allontanamento, mentre per il gruppo di controllo in totale 9 bambini (19%) e 7 famiglie (17%) sono dichiarati dai referenti come allontanati o con procedimenti di allontanamento in atto, dato l'aumento del rischio nel passaggio dal tempo iniziale a quello finale

## 2) Il *cambiamento* rispetto alle Pratiche Professionali

I risultati rispetto alla realizzazione della VPT in Equipe Multidisciplinare (operatori e famiglie) ha visto la realizzazione del 100% progetti di intervento integrati avviando buoni risultati per quanto riguarda l'integrazione dei professionisti e la partecipazione delle famiglie (per approfondire Labrief, 2013).

## 3) Il *cambiamento* rispetto alle Teorie (la relazione fra ricerca e pratica professionale)

La realizzazione della VPT nei tutoraggi è stata scarsamente documentata, in ragione del fatto che le attuali considerazioni sulla VPT sono frutto anche del lavoro stesso svolto nel corso della sperimentazione. Ciò che può essere rilevato è la produzione e la revisione delle teorie proposte dai ricercatori in seguito alle negoziazioni avvenute tra professionisti e ricercatori.

Nei focus group gli operatori hanno riportato un alto livello di soddisfazione rispetto a tutte le proposte del percorso svolto.

### *Significatività*

Ciò che è interessante per il Ministero e per i servizi sociali è che il programma ha potuto documentare il cambiamento dei bambini e dei genitori e a produrre, per la prima volta in Italia, dati di processo e di esito sul cambiamento delle famiglie vulnerabili in seguito all'intervento dei servizi stessi. Dal punto di vista specificatamente educativo, ciò che appare interessante è l'utilizzo che si è fatto dei risultati e degli strumenti di raccolta dei dati all'interno del processo della VPT. Essi sono diventati oggetto di discussione e negoziazione da parte dei professionisti con le famiglie, nella prospettiva sia del miglioramento delle pratiche, sia del miglioramento delle condizioni di vita della famiglia. E sono diventati oggetto di discussione e negoziazione da parte dei ricercatori con i professionisti, nella prospettiva del miglioramento delle pratiche, ma anche della negoziazione e definizione delle teorie e delle idee per una migliore comprensione e diffusione delle stesse.

### *Limiti dello studio*

Limite della ricerca è stato non essersi dotato fin dall'inizio di un adeguato sistema di documentazione in grado di certificare il lavoro svolto nei due contesti di apprendimento esperienziale: l'Equipe Multidisciplinare e i tutoraggi. Questo limite è dovuto anche alla centratura principale del programma sul cambiamento delle famiglie piuttosto che dei

professionisti e delle pratiche. Le considerazioni e gli approfondimenti sulla VPT sono frutto anche di osservazioni nate nel corso della ricerca.

Dopo la prima edizione che ha prodotto i risultati sommariamente qui descritti, l'implementazione di P.I.P.P.I. è stata estesa e vede attualmente il coinvolgimento di 19 Regioni italiane e più di 80 territori. Questa rapida crescita porta con sé alcune sfide, che riguardano in particolare la documentazione del metodo della VPT e la definizione delle sue modalità di realizzazione anche in presenza di contesti sempre più ampi, in modo che possa continuare a consentire gli spazi di negoziazione, riflessione e discussione che hanno caratterizzato la prima edizione.

## Riferimenti bibliografici

Achenbach, G.B. (1987). *La consulenza filosofica*. Milano: Feltrinelli.

Adams, R., Dominelli L., Payne, M. (2009). *Social Work. Themes, issues and critical debates*. UK: Palgrave Macmillan.

Bondioli, A., Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti percorsi*, Bergamo: Junior Edizioni.

Bove, C. (2009)- *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Francoangeli.

Committee On The Rights Of The Child (2011). *Concluding Observations for Italy's 3rd and 4th Periodic Reports*. [Http://www.crin.org/resources/infodetail.asp?ID=26385](http://www.crin.org/resources/infodetail.asp?ID=26385)

Dallanegra, P., Fava, E., a cura di (2012). *Alleanza di lavoro tra utenti e operatori. Dalla valutazione di processo a un metodo di trattamento*. Milano: Francoangeli.

Daly, M. (2014). *Innovative practices with marginalised families at risk of having their children taken into care. Discussion Paper*. Peer Review on innovative practices with marginalised families (11-12 December 2014, Venice, Italy).

European Commission (2011). *Communication from the Commission An EU Agenda for the Rights of the Child*, Brussels: COM(2011) 60 final. [Http://ec.europa.eu/justice/policies/children/docs/com\\_2011\\_60\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/policies/children/docs/com_2011_60_en.pdf)

Fetterman, D. (2003), Empowerment evaluation strikes a responsive chord, in Donaldson S.I., Scriven M. *Evaluating social programs and problems*, Lawrence Erlbaum Associates Mahwah, NJ.

Guba, E., Lincoln, Y. (1989). La valutazione di quarta generazione, tr. It. In Stame N., *Classici della valutazione*, Milano: Francoangeli 128-177.

Labrief – Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione familiare (2013), “P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'istituzionalizzazione, Rapporto finale”. *Quaderni della ricerca sociale*, 24 <http://www.minori.it/minori/pippi-report-finale>

Palumbo, M., Torrigiani, C. (2009). *La partecipazione fra ricerca e valutazione*. Milano: FrancoAngeli.

Serbati, S., Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.

Shaw, I.F. (2012). *Practice and Research*. Burlington: Ashgate.

Shaw, I. F. (2011). *Evaluating in practice*. Burlington: Ashgate.

Stame, N. (2011), La valutazione degli effetti delle politiche regionali: gli approcci, in G. Marchesi, L. Tagle, B. Befani, *Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo regionale*. Materiali UVAL – DPS Dipartimento per lo Sviluppo e la Coesione Economica

[http://www.dps.mef.gov.it/documentazione/uval/materiali\\_uval/MUVAL\\_22\\_Valutazione\\_impatto.pdf](http://www.dps.mef.gov.it/documentazione/uval/materiali_uval/MUVAL_22_Valutazione_impatto.pdf)



Mullen, E.J. (2013). Evidence-based knowledge in the context of social practice, *Scandinavian Journal of Public Health* 42, 59-73.

Wulczyn F., Landsverk J. (2013). Research to practice in child welfare systems: Moving forward with implementation research, *Children and Youth Services Review* 39 (2014) 145–146.

## CONCLUSIONI. LA PLURALITÀ NELLA RICERCA EDUCATIVA.

Andrea Traverso  
Università di Genova  
a.traverso@unige.it

La ricerca educativa appartiene ad una comunità estesa, dinamica e plurale: questo emerge con forza ed evidenza dalle esperienze raccolte in questo volume e, più in generale, dalla cultura pedagogica che le ha generate. Le idee, i problemi (di ricerca) e le persone condividono spazi che definiscono il loro significato dal valore della comunità, del senso di appartenenza dell'intreccio tra bisogni, prospettive e necessità.

Sempre nel rigore di ogni approccio scientifico adottato, le esperienze che abbiamo presentato hanno come requisito una marcata specificità, frutto delle caratteristiche del contesto di riferimento; della formazione e specializzazione dei professionisti coinvolti nel processo; della variabilità ed imprevedibilità degli accadimenti educativi. L'oggetto pedagogico "si muove" e si costruisce nella relazione e si offre allo sguardo del ricercatore in forme diverse, giunge ai suoi sensi sotto forma di storie sempre diverse e nuove.

Gli spazi entro i quali la ricerca può dispiegare il proprio potenziale educativo ed i propri interessi conoscitivi si sono, oggi, notevolmente aperti includendo contesti prima di esclusivo interesse di altre discipline. L'educativo assume forma ogni qualvolta una ricerca può essere divulgata all'interno della comunità - anche scientifica - e un certo numero di strutture adotta modelli di pensiero o di azione che da essa sono scaturiti.

La pluralità, invece, è conferita dalla necessità di "esperienze di comunità", soprattutto nei percorsi di ricerca; e non solo per l'evoluzione di alcune pratiche partecipative (Ricerca-Azione, Ricerca-Formazione, Ricerca Partecipata, Ricerca-Form-Azione, *Design Based Research*) che hanno aperto l'orizzonte metodologico. Pur mantenendo ruoli e funzioni differenti, che fungono da garanti della qualità e dell'efficacia di quanto indagato, la comunità accademica e le comunità educative del territorio (scuole, gruppi, centri sociali, strutture educative, etc.) hanno bisogno di vedersi e comprendersi reciprocamente e al proprio interno. Le metodologie di ricerca, i protocolli, gli strumenti e le informazioni raccolte garantiscono questo equilibrio tra soggettività ed oggettività, tra chi guarda e colui che è guardato. La pluralità è, dunque, il punto di partenza e l'obiettivo finale di questo percorso.

Si tratta, infine, di una necessità data dalla ricerca di raccogliere un diverso sguardo e compito (chi fa ricerca, il campione, i testimoni privilegiati, etc.) che si declina come il bisogno di appartenere ad un evento, quello educativo, che "fa sentire" tutti partecipi di un destino comune. Un destino fragile – perchè fondato sull'interrogativo - che richiede vicinanza, empatia, condivisione e, appunto, adesione. La risposta all'interrogativo diverrà patrimonio collettivo, suggello di una comunità in divenire.

È possibile individuare quattro diversi piani che ruotano attorno a questo sentimento ispirato a principi comunitari: il piano emotivo/affettivo, il piano esperienziale, il piano metodologico ed il piano politico.

Il primo piano, che bene emerge anche dai contributi di ricerca che si sono succeduti, è quello della fatica, dell'impegno dei ricercatori nel perseguire quanto progettato. La scuola ed i contesti educativi, in quanto luoghi che appartengono alla storia personale di ciascuno di noi, sollecitano *dimensioni emotive ed affettive*; rappresentano un immaginario che interseca la memoria ed il desiderio, chi siamo e cosa vorremmo. In ogni scuola c'è un po' del bene di ogni ricercatore, e così per ogni altro servizio che è oggetto della ricerca educativa.

All'interno di questo sfondo, anche intimo, si definisce la prospettiva *esperienziale*, tutti quelli che sono *in* ricerca condividono l'esperienza di una pedagogia implicita del dubbio, si rafforzano nell'incontro con il problema.

Il terzo piano svela la necessità, a tutti i livelli della ricerca educativa, di condividere, quanto più possibile, la definizione degli obiettivi, la formulazione delle ipotesi e delle domande di ricerca, le ricadute del processo messo in atto. Il ricercatore pur avendo bisogno di organizzare il suo lavoro *con* e *a partire da* un team, anche qualora prediliga approcci di ordine partecipativo, non deve però venire meno al suo mandato scientifico che gli impone la responsabilità delle metodologie, dei metodi e degli strumenti. Fallire questa responsabilità indebolisce la rigosità della ricerca ed i rapporti di reciproco vantaggio. Le teorie di riferimento o le pratiche non sono sufficienti se non adeguatamente supportate da un ordine e un rigore che può garantire solo il ricercatore che agisce per responsabilità, etica e competenza.

Infine, il quarto piano, quello *politico*, intende riconoscere alla ricerca empirica caratteristiche di comprensibilità e trasferibilità (rappresentate in questo volume dagli Studio di caso), d'innovazione e cambiamento, di controllo dei fenomeni; interventi di ordine politico che possono sostenere i processi di miglioramento e di trasformazione dei sistemi educativi. La ricerca pensa all'educazione e si pensa educativa ogni qualvolta intende perseguire, con sguardo concreto e direttamente coinvolto, il bene ed il giusto, la fiducia nella relazione.